UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Júlio César de Oliveira Santos

“A UNIVERSIDADE É PRA CABER QUEM?”

Democratização, cidadanização e subjetivação nas trajetórias de estudantes LGBTI+ na Educação Superior

RECIFE
2022

Júlio César de Oliveira Santos

“A UNIVERSIDADE É PRA CABER QUEM?”

Democratização, cidadanização e subjetivação nas trajetórias de estudantes LGBTI+ na Educação Superior

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no núcleo de pesquisas em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita.

Coorientadora: Profa. Dra. Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.

RECIFE
2022

Catalogação na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S237u Santos, Júlio César de Oliveira.
A universidade é para caber quem?: Democratização, cidadanização e subjetivação nas trajetórias de estudantes LGBTI+ na Educação Superior / Júlio César de Oliveira Santos. – Recife, 2022.
321 f. : il.

Orientador: Rui Gomes de Mattos de Mesquita.
Coorientadora: Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Educação superior. 2. Sexualidade. 3. Democratização. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Mesquita, Rui Gomes de Mattos. (Orientador). II. Oliveira, Anna Luiza A. R. Martins de. (Coorientadora). III. Título.

370.193 (23. ed.) UFPE (CE2022-019)

JÚLIO CÉSAR DE OLIVEIRA SANTOS

"A UNIVERSIDADE É PRA CABER QUEM?"
Democratização, cidadanização e subjetivação nas trajetórias de estudantes LGBTI+ na Educação Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 14/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Robson da Costa de Souza (Examinador Externo)
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Roberto Cordoville Efrem de Lima Filho (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Karina Mirian da Cruz Valença Alves (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Esse é um dos resultados principais de uma intensa jornada de formação. Mais um ciclo se encerra. O caminho até aqui foi longo e desafiador, e só foi possível porque tive comigo uma rede ampla de pessoas que contribuíram de várias maneiras.

Agradeço a minha mãe por todo amor, orações, apoio e incentivo diante de todas as adversidades que enfrentamos juntos nesse período. Por dividir comigo todas as lutas, vibrar com cada conquista, e acreditar em mim mais até do que eu mesmo. Não há palavras o suficiente para o quanto tenho a agradecer!

À Ana Cláudia Ferreira pelo companheirismo, amor e cuidado, e por me lembrar que em meio a todos os desafios, há motivos para sorrir e sonhar. Muito obrigado por tudo!

A todas as pessoas que confiaram em mim, e que com suas narrativas contribuíram na tessitura desse trabalho. Por toda disposição, sorrisos, carinho, apoio e palavras de incentivo. Foi um aprendizado incrível conversar com vocês! Também agradeço, de modo especial, a Dayanna Louise Santos pelas trocas de conhecimentos e pela intermediação de vários contatos para interlocução nessa pesquisa.

À Professora Anna Luiza Oliveira e ao Professor Rui Mesquita, pela confiança, dedicação e incentivo nessa trajetória de orientação. Aprendi muito com vocês e por isso só tenho a agradecer!

À Professora Alice Lopes e aos Professores Gustavo Oliveira, Roberto Efrem Filho pela leitura atenciosa e sugestões valiosas por ocasião da qualificação. É uma honra contar com a leitura de vocês que são importantes referências para mim. À Professora Karina Valença e ao Professor Robson Souza, por toparem compor a banca de defesa e pelo olhar cuidadoso e rigoroso dedicado a esse trabalho. Para mim, é um privilégio contar com a avaliação de todos/as vocês!

Aos professores e professoras de quem tive a oportunidade de ter sido aluno em diferentes circunstâncias intermediadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). De modo especial a Rui Mesquita, Gustavo Oliveira, Alexandre Simão de Freitas e Felipe Rios, pelas trocas e aprendizagens generosas e por mediarem experiências formativas que mudaram meu olhar sobre a educação.

“Querida Academia,
daí de onde você vê
a universidade é pra quê?
pra caber quem?
dentro da sua sala
você se esconde pra não ver lá fora
ou pra quem tá lá fora não te ver?
o conhecimento que você produz
é pro povo ou pro cnpq?
pra sociedade ou só pra enfeitar lattes?
se quem tá dentro não vê os muros em volta
quem vê de fora não enxerga nada além da muralha
se no meio da aula você diz que eu tô todo errado
eu te digo que pra chegar até aqui
atravessei cerca de arame farpado
você escreve artigo, livro, capítulo, resumo, paper, ensaio
fala da gente
sem nem lembrar de olhar no olho da nossa gente
alcança seus índices de produtividade
no dia seguinte,
não sabe nossa cara, nosso nome, desconhece nossa identidade
nossa cor é objeto de pesquisa
nosso sexo, etnografia
nossas casas são seu campo
e seu olhar branco, macho, eurocentrado
justifica-se como metodologia
na sua nota da capes o que conta mais:
seus pontos ou nossa voz?
sua tese ou nossa história?
o que vale mais:
suas oito páginas de referência ou a nossa ancestral experiência?
e não pense que entramos aqui por favor
que não merecemos ou que qualquer coisa aqui nos foi dada
cotas não são presente
são só um pequeno pedaço do que nos devem
chegamos aqui forjados pelos que nos precederam
não se esqueçam:
nossos passos vêm de longe
se estou aqui hoje é só porque tantos outros já vieram
erguer muros não vai nos impedir de entrar
se precisar, nós vamos derrubar
tomar de assalto o que é nosso
e não queremos só um lugar à mesa
queremos interromper o jantar
e começar tudo de novo
reerguer uma universidade que seja do povo e para o povo
onde não apenas se fala sobre o outro
mas onde o outro se torna um de nós que é capaz de falar sobre si mesmo
não criem a ilusão de que tudo que se diz na academia é a verdade
mas lembrem-se: é sempre poder

inclusive, o poder de dizer o que é a verdade
como cientistas políticos termos lugar para dizer o que é a democracia
vivemos em uma, nossos professores vão dizer
Estado Democrático de Direito é o seu nome
Será mesmo?
pois vamos aos fatos:
Planaltina, Distrito Federal, 26 de Maio de 2013. Antonio Pereira de Araújo, auxiliar de serviços gerais, é detido em abordagem padrão. Conduzido à delegacia, nunca mais foi visto.
Rocinha, Rio de Janeiro, 14 de Julho de 2014. Amarildo Dias de Souza, pedreiro, limpava peixe na porta de casa quando policias que conduziam a operação "Paz Armada" o abordaram. Nunca mais foi visto.
Grajaú, São Paulo, 16 de Outubro de 2015. Yago Pedrosa Araújo, estudante de 16 anos, é parado em mais uma abordagem daquelas: padrão! 4 dias depois é encontrado morto, executado. Nunca mais foi visto vivo.
Infelizmente, a lista poderia continuar: Cláudia Ferreira da Silva, Cristian do Carmo, Rafael de Souza Paulino, Roberto de Souza Penha, Carlos Eduardo da Silva de Souza, Wilton Domingos Junior, Cleiton Correa de Souza e tantos outros.
Os mortos da democracia se acumulam
Já não se escondem mais nos porões
Mas ficam expostos, em plena luz do dia
Nas vielas de uma quebrada qualquer
Se a Democracia existe, ela não é para todos
Mas hoje, saímos daqui com o poder de dizer
É nossa a responsabilidade de combater esse genocídio
Um genocídio que começa aqui dentro
Quando são brancos todos os nossos professores
Quando é branca e masculina toda a nossa bibliografia
Se a ciência pensa que tem todas as verdades
Digo-lhe agora que não
Que não sabe o que é caminhar com a cabeça na mira de uma HK
Que não sabe o que é ter o corpo vendido por séculos
Ter a mente diminuída, ver todo um povo destruído
Essa ciência que trabalha com hipóteses
E esquece que o que chama de objeto é feito da carne viva
Ainda aguardamos pelo dia
Em que o preto estará no rosto
Mais do que nas becas
Em que as travestis estarão na escola
Mais do que na esquina
Se esse dia não chega, a gente toma!
Nada nunca foi dado, porque agora seria?
mas ainda vai chegar o dia
Em que outros tantos como eu
Estarão aqui e poderão dizer
Tudo nosso, nada deles!"

[Discurso de Marcelo Caetano da Costa Zoby, na cerimônia de formatura em Ciência Política, na Universidade de Brasília, em 2016]

RESUMO

Esta tese de doutorado busca contribuir para a compreensão dos processos políticos recentes em torno da chamada "democratização" da Educação Superior e seus enlaçamentos com o conflituoso trajeto de "cidadanização" das "pessoas LGBTI+" ou de constituição dessa população enquanto "sujeitos de direitos" no Brasil. Centra-se em analisar como esses processos políticos e formas de subjetivação se perfazem através de narrativas de estudantes LGBTI+ que ingressaram na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nos últimos anos. Para isso, busquei: a) destacar as articulações entre os processos de "cidadanização" da "população LGBTI+" e de "democratização" da Educação Superior no Brasil; b) entender como estudantes LGBTI+ colocam em movimento diferentes formas de produção da diferença e fluxos identitários nessas tramas políticas, nos cruzamentos entre distintos eixos de diferenciação social, como gênero, sexualidade, classe, racialização e territorialização; c) compreender como as reivindicações de modos de existência política na universidade, assumindo múltiplas formas corporais, imaginativas e estéticas, criam configurações plurais de agência que transformam o cotidiano curricular e as experiências mediadas por ele; d) analisar como essas existências também engendram e deslocam sentidos sobre a universidade, e assim disputam a materialização de seus espaços. Focalizo, portanto, em processos de produção de sujeitos, relações, repertórios e atuações políticas com e através da universidade.

Palavras chave: educação superior; pessoas LGBTI+; gênero; sexualidade; democratização; cidadanização; subjetivação.

ABSTRACT

This doctoral thesis seeks to contribute to the understanding of recent political processes around the so-called "democratization" of Higher Education and its links with the conflicting path of "citizenization" of "LGBTI + people" or the constitution of this population as a "subjects of rights" in Brazil. It focuses on analyzing how these political processes and forms of subjectivation are made through the narratives of LGBTI + students who entered the Federal University of Pernambuco (UFPE) in recent years. For this, I sought to: a) highlight how articulations between the processes of "citizenization" of the "LGBTI + population" and the "democratization" of Higher Education in Brazil; b) understand how LGBTI + students set in motion different forms of production of difference and identity flows in these policies, at the intersections between different axes of social differentiation, such as gender, sexuality, class, racialization and territorialization; c) understand how, common to modes of existence in the university, assuming multiple bodily, imaginative and aesthetic forms, they create plural configurations of agency that transform the daily curriculum and the experiences mediated by it; d) analyze how these existences also engender and displace meanings about the university, and thus dispute the materialization of its spaces. Therefore, I focus on the processes of production of subjects, relationships, repertoires and political actions with and through the university.

Keywords: higher education; LGBTI+ people; gender; sexuality; democratization; citizenship; subjectivation.

RESUMEN

Esta tesis doctoral busca contribuir a la comprensión de los procesos políticos recientes sobre a la llamada "democratización" de la Educación Superior y sus vínculos con el trayecto conflictivo de la "ciudadanización" de las "personas LGBTI+", o la constitución de esta población como "sujetos de derechos" en Brasil. Se enfoca en analizar cómo estos procesos políticos y formas de subjetivación se realizan a través de las narrativas de estudiantes LGBTI+ que ingresaron en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) en los últimos años. Para eso, busqué: a) resaltar las articulaciones entre los procesos de "ciudadanización" de la "población LGBTI+" y la "democratización" de la Educación Superior en Brasil; b) comprender cómo los estudiantes LGBTI+ ponen en movimiento diferentes formas de producción de diferencia y flujos de identidad en estas tramas políticas, en las intersecciones entre diferentes ejes de diferenciación social, tales como género, sexualidad, clase, racialización y territorialización; c) comprender cómo los reclamos de modos de existencia política en la universidad, asumiendo múltiples formas corporales, imaginativas y estéticas, crean configuraciones plurales de agencia que transforman el currículo cotidiano y las experiencias mediadas por él; d) analizar cómo estas existencias también engendran y desplazan significados sobre la universidad, y así disputan la materialización de sus espacios. Por tanto, me centro en los procesos de producción de sujetos, relaciones, repertorios y acciones políticas con y a través de la universidad.

Palabras clave: educación superior; personas LGBTI+; género; sexualidad; democratización; ciudadanización; subjetivación.

Sumário

1. INTRODUÇÃO 12

1.1. Balbúrdia, gente pelada e as fronteiras da democracia 12

1.2. Notas metodológicas 22

1.3. A estrutura da tese 25

2. Emergência e crise do discurso de "democratização" da educação superior e seus cruzamentos com a "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil 28

2.1. "Direitos LGBTI+" em disputas e as políticas educacionais 30

2.2. A gestação do discurso de "democratização" da educação superior 43

2.3. Crise na "democratização" da educação superior 56

2.4. O governo Bolsonaro e a crise na educação superior 60

3. "A universidade transformou quem eu sou": diferenças, identificações e subjetividades em experiências acadêmicas 75

3.1. Normatividade, expulsões e manejos de conflitos no contexto familiar 77

3.2. Produções de diferenças e trânsitos identitários: gênero, sexualidade, classe e racialização 95

3.2.1. Entre "afeminados", "heteronormativos" e o "destransicionar": negociações de visibilidades entre homens gays e bissexuais 95

3.2.2. Legitimidade e reconhecimento entre mulheres lésbicas 109

3.2.3. Mulheres trans e travestis: despatologização e enquadramentos políticos na universidade 113

3.2.4. Passabilidades nas trajetórias de pessoas trans na universidade 132

3.2.5. Diferenças, identificações e sujeições nas experiências universitárias 144

3.3. Corpo, afetividade e licenciatura entre estudantes LGBTI+ universitárias 152

4. Quando viver a universidade é também reinventá-la: experiências de gênero e sexualidade em uma universidade por vir 160

4.1. "Um sonho muito distante": narrativas de ingresso na universidade em tempos de democratização e crise 161

4.2. "A universidade me abriu um mundo de possibilidades": experimentações, mudanças e transições 166

4.2.1. Viver duas vidas 173

4.3. Corpos em aliança, formas coletivas de viver e persistir na universidade 176

4.3.1. Ativismos, militâncias e a construção de redes de apoio 180
4.3.2. Discípulos de Turing 183
4.4. Relações entre trabalho, classe, gênero e sexualidade 186
4.4.1. Assistência estudantil na tessitura das vidas universitárias LGBTI+ 191
4.4.2. Monitorias e encontros pagos 196
4.5. Redimensionando a universidade: espaços, trânsitos e recomeços 202
4.5.1 Se deslocando do interior: gênero, sexualidade e territorialização 202
4.5.2. Uma geografia sexual e de gênero da universidade 213

5. Jantares interrompidos e a democratização sob disputa 228

5.1. "Eu precisei sair de sala de aula para me construir enquanto sujeito, enquanto minha militância coletiva" 229
5.2. Emergência das *pautas* LGBTI+ na UFPE: sujeitos políticos em disputas 233
5.3. Nome social e a *política LGBT* na universidade: tensões, disputas e divergências 239
5.4. Entre a potência da *representatividade* e os limites de ser a primeira pessoa 244
5.5. "Reconheça seus privilégios!": sobre repertórios políticos e modos de atuação na universidade 256
5.6. "Hackeamos a universidade": disputas e afirmações sobre o (não) lugar das pessoas trans na universidade 262
5.7. A centralidade do corpo na política LGBTI+ universitária 272
5.8. E depois? Voltar para o armário quando for para o mercado de trabalho? 275

Considerações finais 281
Referências Bibliográficas 287
Apêndice 1 (Quadro de entrevistados/as) 315
Anexo 1 (Carta da Boa Vista) 316

1. INTRODUÇÃO

1.1. Balbúrdia, gente pelada e as fronteiras da democracia

Em abril de 2019, o terreno da educação superior brasileira foi estremecido. Em entrevista ao jornal O Estado de S. Paulo, o então ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro, Abraham Weintraub, declarou que o ministério cortaria recursos de universidades que "em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estivessem fazendo balburdia". O ministro disse ainda que as universidades estariam com sobra de dinheiro "para fazer bagunça e evento ridículo" e citou exemplos: "sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus". Três instituições foram apontadas por ele como dentro desses critérios: a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os cortes no orçamento dessas três universidades, depois, estendidos às demais, chegaram a 30% do esmo, atingindo as despesas discricionárias – que envolvem a gestão de obras, os serviços de limpeza, água, energia elétrica, segurança e a assistência estudantil. A medida e as declarações do ministro tiveram grande repercussão e reações se espalharam ao longo do território nacional.

Começo essa tese apontando esse acontecimento porque ele é expressivo dos fenômenos políticos que me interessaram nessa pesquisa. A partir do início do século XXI, a educação superior brasileira veio experienciando o que ficou conhecido como a "democratização" do acesso e permanência, com a produção de uma série de políticas públicas[1] que viabilizaram a expansão no número de instituições (públicas e privadas), cursos, vagas, matrículas e, inclusive, o processo de interiorização das universidades. Em sua pesquisa de doutorado sobre esse processo histórico, Ana Luíza Matos de Oliveira (2019), argumenta que recobre o período entre 2002 e 2014 e destaca-se pela pluralização de pessoas que acessaram a Educação Superior. Ao longo desse período e alinhado à perspectiva de educação enquanto uma panaceia para as *desigualdades sociais*, nota-se

[1] São exemplos dessas políticas públicas: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa de Bolsa Permanência (PBP); o programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST) e o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES).

que o discurso de "democratização"[2] da educação superior se tornou hegemônico, ainda que o próprio sentido do que vem a ser esse processo abrigue em si disputas e contradições.

De forma geral, essa noção tem sido entendida como efeito da expansão das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas e da "inclusão" de sujeitos historicamente sub-representados nesse nível de educação. Sobre essas pessoas, formou-se uma cadeia articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015), inicialmente englobando demandas de estudantes pobres, negros/as e indígenas e, em seguida, pessoas com deficiência – sendo possível observar, nos últimos anos, tentativas de alargamento dessa cadeia a partir da inclusão de pessoas LGBTI+[3] nos debates, através, especialmente, das pessoas transgêneras. As instituições de ensino superior brasileiras, portanto, foram profundamente afetadas pelo ingresso de sujeitos cujas experiências e visões de mundo geraram novas demandas para esse espaço-tempo, tensionando e deslocando fortemente os sentidos atribuídos à universidade.

Esse tensionamento se torna mais polarizado nos últimos anos, com o fortalecimento de políticas neoliberais de austeridade, com as reduções progressivas e agressivas no orçamento público e com o avanço de setores políticos conservadores que empreendem uma cruzada *antigênero*. Vivencia-se, nesse processo, uma série de ataques a essas instituições, questionando-se, entre outros aspectos, seu caráter público e gratuito. Esse processo se tornou mais evidente a partir de 2016, com o golpe parlamentar e *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a virada nas forças políticas que ocupavam o poder, sobretudo com a vitória da extrema direita nas eleições de 2018. Inaugura-se, assim, um novo período para a educação superior brasileira, evidenciando o esforço do governo federal, especialmente através do Ministério da Educação, de desmontar o discurso de "democratização", demonizar as tentativas de promoção de justiça social

[2] Uso o termo "democratização" sob aspas para mantê-lo sob suspeição, haja visto que um dos focos dessa pesquisa é problematizá-lo.

[3] Nesse trabalho, optei por utilizar o acrônimo LGBTI+, que se refere a *lésbicas*, *gays*, *bissexuais*, *travestis*, *transexuais*, *transgêneros* e *intersexuais*, entre outras possíveis formas de identificação em termos de gênero e sexualidade que o símbolo + se refere. No entanto, convém sinalizar que desde a "I Conferência Nacional de Políticas para GLBT", que deliberou sobre o uso do acrônimo LGBT, as letras se multiplicaram, o que torna possível encontrar outras várias disposições. Isso aparece inclusive ao longo das narrativas aqui apresentadas. Nessa contingência, em que o processo de diferir não se encerra e novas identidades emergem sob formas dinâmicas e situacionais, mantive o uso do termo LGBTI+ na maior parte do trabalho por ser possivelmente o que vem se consolidando mais recentemente, mas acentuo a precariedade e impossibilidade de fechamento que marca qualquer um desses acrônimos. Desse modo, ao longo dessa tese notar-se-á também o aparecimento de outros termos, como LGBT, LGBTQ, LGBTQIA+.

para grupos historicamente subalternizados e enfatizar um modelo de educação regulado por lógicas de mercado e por lógicas elitistas, de matriz conservadora cristã colonial.

As declarações de Weintraub são, portanto, um episódio relevante nessa conjuntura histórica. Nelas é possível notar um aspecto importante. Não são quaisquer questões ou sujeitos que são um retrato da *bagunça* e da *balbúrdia* que, segundo o ministro, tomam conta das universidades públicas brasileiras. Sentidos de gênero e sexualidade são mobilizados na disputa do que vem a ser universidade. Na arena pública em que as lutas políticas sobre a educação superior vêm se desdobrando, movimentos sociais feministas, negros, comunistas, ambientalistas, dos sem-terra, pelos direitos humanos LGBTI+, são repetidamente caricaturados pela atual gestão como os que "andam pelado na universidade"[4], fazem "arruaça", realizam "seminários absurdos que agregam nada à sociedade" e "não têm nada a ver com a produção científica e educação"[5]. São tomados, portanto, como inimigos a se combater.

Nas declarações do ministro destaca-se mais um elemento. A balbúrdia é contraposta à noção de *desempenho acadêmico*, centrado em rankings internacionais que as universidades deveriam procurar atingir. O uso dessa expressão não é acidental. Ela sinaliza para a força que políticas neoliberais vieram assumindo no campo da educação nos últimos anos. Nessa direção, os recursos destinados às universidades são vistos como *investimentos* feitos pelos *pagadores de impostos* ou *contribuintes* e, assim, tratados como *capital* que se aplica em áreas que gerem *rendimentos* e um retorno *econômico* imediato. O emprego extensivo dessa linguagem econômica é parte de um processo que Wendy Brown (2016, p. 38) tem analisado como uma "economização alargada de esferas, atividades e sujeitos previamente não econômicos", característica do neoliberalismo. Na esfera da educação superior, essa *economização neoliberal*, perspectiva declaradamente assumida pelo governo Bolsonaro, convergiu ainda na criação do "Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-

[4] No contexto, além da fala do ministro evocar "gente pelada" entre os incabíveis nas universidades, fotos de atos políticos e/ou culturais em que pessoas nuas ou seminuas aparecem, passaram a circular nas redes sociais, veiculadas por apoiadores do governo Bolsonaro, como exemplos patentes da "balbúrdia".

[5] Como declarou o então ministro da educação Abraham Weintraub em entrevista ao Estado de S. Paulo no dia 23 de setembro de 2019.

se", que propõe que as universidades públicas captem recursos privados para aumentar seus orçamentos, passando a gestão para Organizações Sociais (OS) e fundações[6].

No dia 15 de maio de 2019, o ministro Abraham Weintraub foi convocado para responder a questionamentos sobre esse contingenciamento na Câmara Federal dos Deputados. Diversos temas se tornaram pontos de duros embates políticos. Na ocasião, o deputado Carlos Jordy (PSL-RJ) saiu em defesa dos cortes. Ele afirmou, repetidamente, que existiam *balbúrdias* nas universidades e apresentou como provas títulos de matérias jornalísticas, entre as quais: "UFF aprova tese de doutorado sobre orgias gay"; "UFF vai apurar denúncia de festa com ritual satânico, drogas e orgias"; "Festas em campus universitário misturam satanismo, feminismo, drogas e orgias". A deputada Professora Dayane Pimentel (PSL-BA) somou-se na defesa do ministro. Dizendo não querer "chocar" ou "ofender" ninguém, leu os títulos das pesquisas de mestrado defendidas no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE: "É tudo psicológico/dinheiro/pruuu e fica logo duro!: desejo, excitação e prazer entre boys de programa com práticas homossexuais em Recife" (VIANA, 2010) e "A folia dos cus prolapsados: pornografia bizarra e prazeres sexuais entre mulheres" (VIANA, 2014)[7]. Novamente notamos como gênero e sexualidade, em pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e festas, sobretudo através das mudanças nos regimes de visibilidade de demandas LGBTI+ no Brasil, compõem as disputas sobre o significado da universidade. Também não se trata de um discurso mobilizado em uma situação isolada. São discursos acionados constantemente em meio às disputas sobre a universidade[8].

Os efeitos desses acontecimentos alcançaram amplas proporções e sinalizam para um dos elementos mais centrais nesse contexto. Nota-se que no campo da educação

---

[6] As reações, disputas, antagonismos e articulações em cena nesse contexto foram analisadas mais atentamente na seção *"O governo Bolsonaro e a crise na educação superior"*, no capítulo 1 dessa tese.

[7] Apresento mais detalhes e analiso com mais atenção esse episódio na seção *"O governo Bolsonaro e a crise na educação superior"*, no capítulo 1 dessa tese.

[8] Em outra ocasião, o então deputado federal Eduardo Bolsonaro publicou, no dia 11 de junho de 2020, um vídeo na rede social Twitter, que "denunciava" os "prejuízos" causados pelas universidades públicas, especialmente, na produção acadêmica, que, segundo o deputado, não são "conteúdos científicos", mas "lixo acadêmico". No vídeo são mencionadas as pesquisas *"Sapatos tem sexo? Metáforas de gênero em lésbicas de baixa renda, negras, no nordeste do Brasil"* (SOARES, 2014), tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares; *"Fazer banheirão: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da Estação da Lapa e adjacências"* (SOUZA, 2012), dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, ambas da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e *"Por onde andam os gogoboys de Juiz de Fora? Território, mercado e performance entre os profissionais masculinos de dança erótica"* (SIQUEIRA, 2018), dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

brasileira tem ocorrido uma articulação entre discursos *conservadores* (cristãos e laicos) – que enfatizam questões morais, principalmente relacionadas a gênero e sexualidade – e discursos *neoliberais*. Um dos elementos dessa articulação para o campo educacional é a defesa da educação enquanto recurso privado e familiar, fundado em conteúdos técnicos e regulados pelas lógicas do mercado, empreendendo tentativas de coibir discursos problematizadores das relações e hierarquias sociais – envolvendo inclusive estratégias de responsabilização de profissionais da educação pelos possíveis "desvios de gênero e sexualidade" de crianças e adolescentes (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Mas, nessa articulação – que abrange também diferenças e contradições, e que, portanto, não é estável, mas contingente – um ponto crucial é a constituição do antagonismo a um inimigo que se julga impossibilitar ou retardar o atendimento tanto de demandas conservadoras quanto neoliberais. Nesse contexto, os discursos que assumem o combate às desigualdades e estigmatizações sofridas pelas "pessoas LGBTI+" e que afirmam a dignidade e a cidadania desses sujeitos, são apontados como perversos, nocivos ao pleno desenvolvimento infanto-juvenil e no limite à sociedade.

Uma das formas de interpretarmos esses acontecimentos, em que diferentes moralidades colidem (CARRARA, 2011) na significação do que vem a ser a educação, sobretudo em suas aproximações com os debates sobre as diferenças sexuais e de gênero, é percebê-los como elementos que compõem um conflituoso processo de "cidadanização" de "sujeitos LGBTI+", ou de constituição da "população LGBTI+" como "sujeitos de direitos" no Brasil (AGUIÃO, 2014). De acordo com Sérgio Carrara (2015, p. 324), entretanto, esse complexo processo em que "diferentes sujeitos sociais, cujas identidades articulam-se, seja na linguagem do gênero ('mulheres', 'travestis', 'transexuais femininos e masculinos'), seja na da sexualidade ou orientação sexual ('gays', 'lésbicas' e 'bissexuais')" pela incorporação social e política de suas demandas pelo Estado, não deve ser interpretado como uma mera dicotomia entre forças sociais conservadoras e progressivas, mas como sinais de tensionamento, rearticulação e transformação do próprio dispositivo da sexualidade no ocidente.

Nessa perspectiva, observa-se que, nos últimos anos, houve uma efervescência na construção de políticas públicas, de centros de apoio e atendimento (jurídico, psicológico, de saúde e assistência social), de órgãos de combate à violência, coletivos e organizações não-governamentais, iniciativas comunitárias – como casas de acolhimento e programas de reinserção no mercado de trabalho – núcleos de pesquisas acadêmicas,

entre outras tantas ações acerca da/para a "população LGBTI+". Potentes deslocamentos foram produzidos. O país implementou o programa "Brasil Sem Homofobia", em 2004; passou a efetuar cirurgias de redesignação sexual para mulheres transexuais e travestis pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a partir de 2008, e para homens transexuais a partir de 2019; o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo, em 2011; o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) proibiu os cartórios do Brasil a recursarem solicitação de conversão da união estável em casamento desde 2013; o STF aprovou, em 2018, o direito de alterar o nome e sexo no registro civil para pessoas travestis, transexuais e transgêneros, sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação sexual; e, desde de 2019, a LGBTfobia passou a ser considerada crime de racismo.

Tendo o campo da educação se constituído como lócus privilegiado para o combate às desigualdades sociais, demandas de diferentes grupos sociais passaram a disputar o processo de "democratização" da educação superior, dentre as quais as LGBTI+. Nas universidades, é notável os efeitos dessas disputas e demandas. Observa-se a multiplicação de linhas de pesquisas, grupos de estudos, congressos acadêmicos, encontros estudantis, exposições artísticas e culturais, campanhas publicitárias, diferentes grupos de atuação política, setoriais institucionais voltadas à produção de políticas, todos focados em relações de gênero e sexualidade e tendo como alvo principal a chamada população LGBTI+. As universidades se tornaram espaço fundamental das lutas e conquistas da "cidadanização" da população LGBTI+. Uma das expressões marcantes desse processo foi a criação do Encontro Nacional Universitário pela Diversidade Sexual (ENUDS), em 2003, com o tema "O movimento de diversidade sexual dentro do movimento estudantil". Após 13 anos de atuação, com encontros anuais e rotativos entre as universidades brasileiras, reunindo estudantes, ativistas, movimentos sociais, "grupos" e "coletivos", as experiências proporcionadas pelos encontros anuais do ENUDSG[9] marcaram a formação de incontáveis militantes do movimento LGBTI+, entre outros movimentos que pautam questões de gênero e diversidade sexual, dentro e fora dos espaços universitários (LIMA, 2016; FACCHINI, 2020).

Nessa perspectiva, um dos argumentos que busco sustentar nessa pesquisa é o de que os processos de "democratização" da educação superior e de "cidadanização" da

[9] A partir de 2014, o Encontro passou a se chamar Encontro Nacional em Universidades sobre Diversidade Sexual e Gênero (ENUDSG).

população LGBTI+ se articulam e se constituem mutuamente. As narrativas de que me valho nessa pesquisa, demonstram como as universidades são vistas, tanto por estudantes, quanto por sujeitos externos, como familiares, policiais e parlamentares, por exemplo, como espaços saturados de pessoas que se afirmam politicamente como LGBTI+, configurando um espaço de "liberdade" – ou libertinagem e imoralidades, diriam alguns, o que faria delas uma espécie de contraponto ao ideal de sociedade que se tem tentado construir por certas perspectivas políticas – de gênero e sexualidade[10]. Assim como as dinâmicas em torno da democratização da educação superior são constituídas pelas lutas acerca da "cidadanização" da população LGBTI+, elas também se constituem como arenas importantes dessas lutas.

Entendo, portanto, que os deslocamentos produzidos pelas lutas LGBTI+ no campo da educação superior – como parte das tramas em que se constituem como "sujeitos de direitos" – são também conflitos que dizem respeito às fronteiras da democracia. Considerando que há "modos de existência que deslocam discursos e significados da política e afetam, por consequência, a formação dos projetos políticos" (RANNIERY, MACEDO, 2018, p. 27), modos esses que se disseminam e se transmutam nas tramas curriculares universitárias, podemos admitir que a própria ideia de democracia/democratização é também transfigurada nesses movimentos, o que significa dizer que tem seus limites distendidos e redimensionados. Enquanto espaço de disputas de poder envolvendo tensionamentos na distribuição daquilo que pode ser visto e dito, daqueles que podem ser vistos e dos que não podem (RANCIÈRE, 2014), a democracia tem seus limites questionados e suas disputas acirradas nesses conflitos.

No curso desses processos, tem sido possível observar, mais recentemente, o avanço no desmonte do discurso de "democratização" das universidades, com a reversão de parte das políticas públicas que oportunizaram esse processo, o que junto com a redução progressiva dos investimentos públicos, acentua o contexto de crise na educação superior pública brasileira. Esse é um dos elementos mais reiterados nos discursos dos ministros da Educação no governo Bolsonaro. Ricardo Vélez, o primeiro ministro nomeado no governo Bolsonaro, afirmou em entrevista ao jornal Valor Econômico, em janeiro de 2019, que "A ideia de universidade para todos não existe" e que as universidades devem ficar reservadas para uma "elite intelectual". Sucessor de Abraham

[10] À frente, veremos que esse sentido de liberdade é contestado e disputado, contudo o que importa notar agora é como ele evidencia essa articulação entre esses processos políticos.

Weintraub e terceiro ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarou em entrevista ao programa Sem Censura, da TV Brasil, em agosto de 2021, que "a universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade". Em referência direta às políticas de cotas, o ministro Ribeiro disse ainda que "a crítica que havia no passado, de que só 'filhinho de papai' estuda em universidade pública, ela se descontrói com essa regra e essa lei", mas que esses não poderiam "ser penalizados", já que "são os pais dos tidos como 'filhinhos de papai' que pagam impostos do Brasil, que sustentam, bem ou mal, a universidade pública". Lidamos nitidamente com uma virada, de grande importância, nas disputas hegemônicas em torno do que vem a ser a universidade pública.

Trata-se do aprofundamento de uma pluralidade de investimentos políticos sobre o significado da educação superior e da universidade pública, articulando demandas neoliberais e conservadoras, buscando hegemonizar outro registro. A hegemonia do discurso de "democratização" do acesso e permanência na educação superior – que implica, de modo especial, o ingresso de populações sub-representadas nesse nível de ensino, como pobres, negros/as, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, por exemplo – está sob robusto ataque, tentativa de desmoralização e desmobilização. São tempos em que antagonismos sociais agudizam-se caracterizando o contexto de crise democrática[11] em que vivemos e a educação encontra-se como espaço-tempo fundamental dessas lutas. Argumento que esses processos não acontecem unicamente no âmbito da formulação das políticas públicas, entre setores como o Ministério da Educação e o Congresso Nacional, por exemplo. Eles se dão no próprio chão das universidades.

Nos últimos anos, mudanças significativas no perfil discente das universidades brasileiras foram sendo observadas, também como efeito dos encontros entre os processos de "democratização" da educação superior e da "cidadanização" da população LGBTI+. Com essas mudanças, emergem novos interesses, demandas pela circulação de novos temas no âmbito da produção do conhecimento acadêmico, pelo reconhecimento de direitos e o combate às desigualdades e opressões, assim como se multiplicam partilhas de outras perspectivas epistemológicas e experiências (LIMA, 2018; FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020; RIOS; RIOS; PEREZ, 2020). Esses processos ganham novos elementos a partir do fortalecimento de demandas dos ativismos LGBTI+,

[11] Retomo a discussão sobre a crise democrática brasileira, no capítulo 1 dessa tese, a fim de analisar mais especificamente seus enlaçamentos com o contexto educacional.

sobretudo de pessoas trans e travestis, que alcançam visibilidade na cena política universitária. Isto é, as universidades públicas brasileiras, lugares em que desigualdades sociais são historicamente reproduzidas, se tornaram também espaços-tempos de importantes lutas pela afirmação e ampliação de direitos e pelo combate a diferentes formas de opressão social (FACCHINI, 2020; LIMA, 2020; SALLES, 2020).

O título dessa tese faz referência a um discurso de Marcelo Caetano da Costa Zoby, primeiro homem trans negro formado pela Universidade de Brasília (UnB), em sua cerimônia de formatura em Ciências Políticas em 2016. O discurso dele é composto por vários dos elementos que ganharam forma no cenário político que atravessa as universidades brasileiras nos últimos anos. Entre eles, coloca-se sob questão as diferentes desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade, que operam no funcionamento dessas instituições; os modos de atuação produtivistas dos/as pesquisadores/as que *"do alto dos seus títulos"* e de *"seu olhar branco, macho, eurocentrado"*, não se perguntam para que serve e quem cabe na universidade; o lugar e a função da universidade, e dos conhecimentos produzidos nela, na reprodução de uma ordem social que põe em curso um *genocídio*. Marcelo conta os mortos da democracia que *"já não se escondem mais nos porões, mas ficam expostos, em plena luz do dia, nas vielas de uma quebrada qualquer*", em um movimento que busca situar não só o papel da universidade nesse processo, mas também tensionar os próprios limites da democracia. Tem a ver com "as lutas pelo seu aprofundamento, pela desestruturação de seus limites, pela potencialidade de as pôr em xeque ao passo em que as defendemos" (EFREM FILHO, 2019, p. 142). Por essa razão, o discurso de Marcelo Caetano me parece emblemático do processo que se tornou o foco central dessa pesquisa. Isto é, as lutas em torno da educação superior, engendradas pela população LGBTI+ e que articulam diferentes esferas, têm disputado e deslocado, em um só movimento, as universidades e os limites democráticos. Nesse contexto, importa para mim, entender como essas articulações se dão e quais os seus efeitos na produção de relações e sujeitos.

Esta tese de doutorado centra-se em compreender como processos políticos mais amplos e formas de subjetivação se perfazem no âmbito da educação superior, através de narrativas de estudantes LGBTI+ que ingressaram na UFPE nos últimos anos. Me interessou investigar, no contexto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como essas duas dimensões se inter-relacionam e se consubstanciam.

Para isso, busquei: a) destacar as articulações entre os processos de "cidadanização" da "população LGBTI+" e de "democratização" da Educação Superior no Brasil; b) entender como estudantes LGBTI+ colocam em movimento diferentes formas de diferenciação e identificação nessas tramas políticas, nos cruzamentos entre distintos eixos de diferenciação social, como gênero, sexualidade, classe, racialização e territorialização; c) compreender como as reivindicações de modos de existência política na universidade, assumindo múltiplas formas corporais, imaginativas e estéticas, criam configurações plurais de agência que transformam o cotidiano curricular e as experiências mediadas por ele; d) analisar como essas existências também engendram e deslocam sentidos sobre a universidade, e assim disputam a materialização de seus espaços.

Com essa intenção, nessa pesquisa realizei dois movimentos que são ecoantes e complementares. Inicialmente, uma problematização das articulações, no plano mais amplo das políticas nacionais, entre os processos de "democratização" da educação superior e de "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil. Em seguida, e entendendo-as como fenômenos que se coproduzem com esses processos, percorri diferentes narrativas de estudantes LGBTI+ da UFPE, sobre suas experiências acadêmicas, investigando, assim, modos recíprocos de constituição de políticas públicas, relações, universidades e sujeitos.

Nesse contexto analítico, nota-se que a experiência emerge como elemento central, e não é ao acaso. Tomo-a aqui como o lugar da formação do sujeito, o espaço-tempo de significação daquilo que nos passa e que nesse movimento nos (trans)forma. Devo essa perspectiva sobretudo ao trabalho de Avtar Brah (2006), que definiu experiência como "um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas" (p. 261). Ou, como enfatiza Joan Scott (1991, p. 779), "não são os indivíduos que têm experiência, mas sujeitos que são constituídos pela experiência". Com efeito, a experiência transcorre de acontecimentos que interpelam o indivíduo, arrebatando-o, provocando-o a modificar as maneiras como se relaciona consigo mesmo, (trans)formando suas posições de sujeito, visões de mundo, corpo e subjetividade. Significa dizer, então, que os corpos são constituídos e afetados em circuitos de afetos (SAFATLE, 2019) que são imanentes ao político e que possibilitam momentos em que somos feitos e desfeitos frente a algo que nos acontece.

Desse modo, as narrativas se constituem como uma rede cujos fios conectam tanto diferentes historicidades – passado e presente se entrelaçam em torno de um enredo no momento em que se conta sobre algo – quanto as experiências dessas pessoas a mim – conexões que são sempre situacionais e delimitadas pelas condições de possibilidade de uma narração.

Nessa perspectiva, a educação mostra sua extensão e potência. Ela toma forma no conjunto de processos (trans)formativos dos sujeitos, que decorre de uma pluralidade de relações, situações e espaços, envolvendo ou não intencionalidades e institucionalidades, construindo redes de produção de saberes que são (re)elaborados, transmitidos e (re)inventados. Dessa maneira, não se trata de pensar a educação como espaço de mediação de conhecimentos e procedimentos didáticos, mas como território de acontecimentos que modelam subjetividades. Educar é, portanto, um movimento aberto, envolto em potencialidades e imprevisibilidades como uma trama vital. É também, compreender as experiências desenvolvidas por esses sujeitos como potencialmente produtoras de saberes e de linguagens pedagógicas.

1.2. Notas metodológicas

Uma prática de pesquisa é sempre e, de alguma maneira, profundamente implicada na vida do pesquisador. Como Sandra Mara Corazza (2002) sustenta, "a 'escolha' de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder" (p. 121). Diz, portanto, sobre como nós nos dispomos diante dos problemas de pesquisa que colocamos sobre nós mesmos e da força incorporada pela construção recíproca entre subjetividade e pesquisa. Assim, pensar os modos como nos formamos e trilhamos nossas trajetórias de pesquisa, contribui para entendermos as "linhas de sedimentação e, também, de fraturas" (Ibid., p. 104) que compõem uma prática investigativa.

A construção dessa pesquisa evoca uma questão relevante para mim que é sobre o lugar do pesquisador implicado no seu "objeto" de estudo. Ingressei na UFPE em 2011, no curso das dinâmicas políticas que aqui analiso. Estive imerso ao menos em parte dos processos políticos que decorreram no *campus* Recife entre 2011 e 2021, que implicaram a população LGBTI+. Ao mesmo tempo, ainda que imerso em alguns dos

acontecimentos narrados ao longo dessa pesquisa, reconheço que no curso desses anos não estive no lugar de alguém que pesquisa esses fenômenos específicos. Vivi as agitações políticas, integrei modos de atuação coletiva, construí e participei de incontáveis espaços entre os movimentos estudantis, movimentos LGBTI+ e instituições no campo da UFPE, e me constituí nos meandros intrincados de suas teias multiformes. Enredado nessas tramas, ao longo da graduação em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas comecei a estudar e pesquisar relações de gênero e sexualidade na educação. Estendi esses estudos e pesquisas para o Mestrado em Educação, entre 2015 e 2017, mas interessado em como essas relações engendravam os currículos e experiências escolares (SANTOS, 2017).

Em 2017, ingressei no curso de Doutorado em Educação com a intenção de investigar como outros espaços e práticas sociais exercem pedagogias (trans)formativas de jovens gays pobres. Esse seria um movimento de continuação de uma pesquisa iniciada no mestrado, que tomei como objetivo analisar, a partir das narrativas de jovens gays, moradores de periferias urbanas, como a educação escolar tem participado da construção de suas *experiências de si* e que estratégias de resistência esses jovens têm desenvolvido diante de políticas escolares normalizadoras (SANTOS, 2017). Um dos achados desse estudo foram os rastros de outros percursos formativos vivenciados pelos sujeitos em seus trânsitos nas comunidades em que vivem, nos demais espaços em que circulam, e como se entrelaçam com o currículo escolar na tessitura de suas subjetividades. Entretanto, as transformações recentes nas estruturas sociais brasileiras e, especialmente, nas políticas sobre a educação superior, fizeram emergir outra dobra importante de investigação. Quer dizer, apanhado por essas transformações, que atravessam e suscitam minha própria caminhada de ingresso e permanência na universidade, e meus labirintos de subjetivação, me senti instado a me confrontar com essas tramas que implicam a educação superior e a chamada "população LGBTI+".

Nessa direção, iniciei um processo de investigação sobre os processos de "democratização" da educação superior e de "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil. Percorri uma série de documentos, relatórios oficiais, programas, planos de ação, uma audiência pública, matérias jornalísticas, entre outros artefatos, a fim de analisar as disputas, articulações, antagonismos e deslocamentos em jogo nesses processos. Para tanto, estabeleci um recorte temporal que, embora tenha fronteiras porosas, recobre um período que vai do final da década de 1990 até 2021. A intenção foi acompanhar a

emergência e crise de um discurso de democratização da educação superior e a abertura do conflituoso percurso de "cidadanização" da população LGBTI+, que nos últimos anos se amalgamaram de maneiras notáveis. Uma dimensão analítica crucial nessa pesquisa, sinalizado anteriormente, é a compreensão de que há modos de existência que tensionam e transfiguram os significados da política. Nesses termos, assumo a perspectiva de que tanto as tramas e disputas políticas constituem modos de subjetivação, quanto, ao revés, são constituídas por eles. Dá-se que pensar os processos de subjetivação de estudantes LGBTI+ na educação superior nesse contexto implica reconhecer os vínculos entre as disputas políticas no cenário nacional e os modos de existência e de subjetivação que disputam e dão forma à universidade.

Há uma gama infinita de possibilidades de subjetivação de estudantes LGBTI+, que se abrem nos meandros e imbricamentos de múltiplas relações de poder. Nesse sentido, lidar com narrativas de uma população tão diversa quanto a LGBTI+ me colocou uma questão investigativa importante, sobre como lidar com as diferenças ou especificidades entre os distintos segmentos do acrônimo. Reconhecendo as indubitáveis especificidades, não me interessou aqui produzir generalizações, ou, menos ainda, homogeneizações sobre experiências disformes. Também não é interesse tratar essas narrativas como "representantes" daquilo que vivem os sujeitos que assumem as diferentes identidades. Interessa bem mais perceber os pontos de encontro e de desencontro, de semelhanças e de diferimentos que marcam as narrativas sobre as trajetórias de estudantes LGBTI+ na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A partir desses apontamentos, iniciei os contatos para as entrevistas. Optei por realizar entrevistas semiestruturadas em profundidade, e acionei contatos através de pessoas que conheci em minha trajetória na UFPE, entre colegas de classe, de movimentos sociais e ex-alunos/as. Ao término de cada entrevista, perguntei se conheciam outras pessoas que poderiam participar da pesquisa, e parte significativa dos contatos se deu por essa rede de contatos que foi se formando. Dada a considerável quantidade de nomes de possíveis interlocutores/as que emergiam nesses contatos, tomei como critério de escolha alcançar um número mais ou menos igualitário entre as diferentes identidades do acrônimo LGBTI+.

As entrevistas aconteceram entre outubro de 2019 e setembro de 2021. Contudo, no dia 15 de março de 2020 a UFPE, junto a outras universidades do estado, anunciou a suspensão das aulas. Era o início da pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus

Sars-CoV-2. Os contatos feitos para a realização das entrevistas presenciais tiveram que ser deslocados para plano remoto da internet. Ao todo, entrevistei dezessete estudantes da UFPE, sendo quatro mulheres lésbicas, três homens gays, três homens bissexuais, um homem trans, três mulheres trans, duas travestis e uma pessoa trans não-binária, alcançando sujeitos em diferentes posições de sujeito em termos em termos de origem regional, classe, racialização, gênero e sexualidade (Apêndice 1).

Ainda que sem a pretensão de dar conta da pluralidade de estudantes e suas trajetórias, mas mirando as diferenças, procurei entrevistar pessoas de distintos cursos e áreas do conhecimento na universidade, e em diferentes momentos de suas trajetórias de formação, abarcando desde estudantes que estavam há um ano na UFPE até aquelas com diversas passagens em cursos diferentes na instituição, entre os anos de 2003 e 2020. A proposta foi, então, dar vasão à pluralidade, envolvendo um conjunto amplo de sujeitos.

Por fim, alguns apontamentos de escrita se fazem também importantes aqui. Ao longo do texto, utilizo grifos em itálico para destacar termos estrangeiros, para ênfases em citações de falas, e nas expressões êmicas com que lidei nas narrativas que compõem esse trabalho. Aspas foram utilizadas em expressões êmicas mais longas, assim como nas citações das falas e bibliográficas, e em termos sob rasura. Interessado em manter o anonimato dos/as meus/minhas interlocutores/as, visto que quase todas ainda estavam no início de seus cursos e algumas das questões eram sensíveis para eles/as, optei pelo uso de pseudônimos. Ao término de cada entrevista, pedi que escolhessem um nome que gostariam de receber nesse estudo. Dada a importância que o nome possui, me pareceu mais cuidadoso não assumir o "lugar poderoso" de arbitrariamente nomear alguém, mas mais interessante ouvir e respeitar a maneira como cada pessoa gostaria de se nomear[12]. E assim foi feito. No Apêndice 1 é possível encontrar um quadro com algumas informações mais gerais dos/as interlocutores/as dessa pesquisa.

1.3. A estrutura da tese

No capítulo 2, percorro uma análise sobre a **Emergência e crise do discurso de "democratização" da educação superior e seus cruzamentos com a "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil**, buscando destacar as disputas,

[12] Agradeço a Professora Dayanna Louise dos Santos pela sugestão desse cuidado metodológico.

articulações, antagonismos e deslocamentos políticos que criam as condições de possibilidade de subjetivação mediadas pela universidade. Para tanto, inicialmente transito entre uma série de acontecimentos políticos que se desdobraram nos últimos anos destacando os processos de construção da população LGBTI+ enquanto sujeitos de direitos no Brasil, ou, como tenho preferido dizer, de uma "cidadanização" dessa população. Nesse percurso, busco demonstrar como a trajetória de afirmação da "cidadania LGBTI+" também atravessa e constitui o campo educacional. Passo a pensar, então, em como as disputas em torno do engendramento e crise do discurso de "democratização" da educação superior brasileira é fortemente atravessado por relações de gênero e sexualidade.

No capítulo 3, **"A universidade transformou quem eu sou": diferenças, identificações e subjetividades em experiências acadêmicas**, procuro pensar em como se constituem formas de subjetivação na confluência dos processos políticos que destaquei nessa pesquisa. Primeiro, apresento narrativas sobre as relações familiares e como reproduzem normatividades, expulsões e manejos de conflitos. Depois, foco nos modos de produção de diferenças e identificações, negociadas e corporificadas através de distintos eixos de diferenciação social, que se articulam não apenas na composição de posições de sujeitos em determinadas relações de poder, ou de desigualdades e hierarquias, mas também de experiências e subjetividades. Como se percebe, o ingresso na universidade acaba expandindo e pluralizando o horizonte de possibilidades de significação e constituição de si. Por fim, trago relatos de estudantes de licenciaturas sobre o retorno à escola no estágio à docência para pensar a potência construtiva de corpos e sujeitos envolvida na escolarização e os efeitos na formação de professores/as.

No capítulo 4, **Quando viver a universidade é também reinventá-la: experiências de gênero e sexualidade em uma universidade por vir**, analiso como as pessoas LGBTI+ também engendram e deslocam sentidos sobre a universidade, e assim disputam a materialização de seus espaços. Argumento que sujeitos, relações e espaços se coproduzem no curso através das experiências tecidas. Investigo como a universidade aparece narrativamente como espaço de experimentações, mudanças e transições, entre eixos de diferenciação de gênero, sexualidade, classe, racialização e territorialização. Destacam-se as redes coletivas de existência e persistência, entre ativismos, militâncias e amizades, que recriam modos de experienciar a universidade. Discuto ainda a

importância das relações de trabalho e da assistência estudantil na construção das trajetórias acadêmicas.

No capítulo 5, **Jantares interrompidos e a democratização sob disputa**, focalizo numa análise sobre algumas das relações mais diretas entre os processos de subjetivação de estudantes LGBTI+ e as lutas democráticas na universidade. Nessa direção, inicialmente discuto sobre a emergência e as disputas políticas em torno das chamadas "pautas LGBTI+" na UFPE. Em seguida, analiso as tensões em torno da "política LGBTI+" da UFPE e os usos do nome social. Passo a pensar a potência do discurso de representatividade e os limites de ser a primeira pessoa trans em determinados cursos. Examino as dinâmicas de mobilização de repertórios políticos e de modos de atuação na universidade, para depois analisar as disputas e afirmação do lugar das pessoas trans na universidade. Destaco a centralidade que o corpo assume na política LGBTI+ universitária, que se expressa na produção de repertórios políticos e na materialização de atuações que exploram formas diversas de estéticas e performances corporais. Por fim, me aproximo de narrativas sobre o ritual de saída da universidade, localizada como espaço de liberdade, para o mercado de trabalho, local de incertezas, inseguranças e menor liberdade.

2. Emergência e crise do discurso de "democratização" da educação superior e seus cruzamentos com a "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil

> "O campo do social pode ser visto assim como uma guerra de trincheiras em que diferentes projetos políticos pretendem articular em torno de si um maior número de significantes sociais (...). A necessidade e a "objetividade" do social depende do estabelecimento de uma hegemonia estável e os períodos de "crise orgânica" são aqueles em que se debilitam as articulações hegemônicas básicas" (LACLAU, 2003, p. 45).

Nesse capítulo, tenho como objetivo destacar as relações entre o processo de "cidadanização" da população LGBTI+ (CARRARA, 2015) ou de constituição dessa população enquanto sujeitos de direitos no Brasil (AGUIÃO, 2014) e a emergência do discurso de "democratização" da Educação Superior, que se inicia em 2003 e se depara com forte antagonismo a partir de 2016, culminando no atual contexto de "crise" da Educação Superior. Retomo essas relações tendo em vista que as condições de possibilidade de subjetivação mediadas pela universidade, e que são o foco central dessa pesquisa, se realizam em uma instituição fortemente atravessada pelas linhas de força desses processos.

A noção de "crise" aparece nesse estudo em dois sentidos, que se articulam. Primeiro, foi possível notar que esse significante foi mobilizado reiteradamente em políticas públicas produzidas nos últimos anos no Brasil, constituindo-se muitas vezes como um exterior constitutivo nas disputas e articulações em torno da educação superior (MACEDO, 2013). A oposição a esse inimigo comum acabou operando como elemento constituidor de cadeias articulatórias entre diferentes demandas (LACLAU, 2011) sobre a educação, em distintos momentos, ao passo em que criou uma certa legitimidade para reformas educacionais.

Um segundo sentido tem a ver com o cenário político e educacional atual. Diante da conjuntura de antagonismos que vivemos, em que discursos e lógicas que se encontravam mais periféricos em relação ao regime hegemônico parcialmente fixado, se fortaleceram acirrando conflitos e disputando a hegemonia (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018), é possível falar em um contexto de crise do processo/discurso de democratização

da educação superior no Brasil. Uma crise que se refere a "alta instabilidade e pouca previsibilidade, além da capacidade de inflexões e mudanças, sendo mais desestruturante do que as situações de tensão próprias da dinâmica política" (ALMEIDA, 2019, p. 187). Nesses termos, a crise da democratização da educação superior é parte do que se tem chamado de "crise democrática brasileira", isto é, "um contexto de restrição de direitos e da participação popular, em que atores políticos conservadores catalisam suas mobilizações valendo-se de pautas relativas a políticas de segurança pública e a controvérsias de gênero e sexualidade" (FARIAS; LAGO; EFREM FILHO, 2020, p. 149).

Sendo assim, o que busco argumentar nessas páginas é que as disputas em torno da educação superior, que se intensificaram no Brasil a partir do início do século XXI, mobilizaram fortemente o significante "democracia", o que teve como efeito tanto a emergência do discurso de "democratização da educação superior", que se tornou hegemônico por um período; quanto um contexto de crise subsequente, pela tentativa de desqualificação e caricaturização do discurso de democratização. Parto da perspectiva de que esse discurso foi produzido através de disputas e articulações entre diferentes demandas sociais, que pautaram fortemente o reconhecimento de direitos de populações historicamente espoliadas, entre as quais a população LGBTI+. Isto é, a trajetória de construção da "população LGBTI+" enquanto sujeitos de direitos no Brasil atravessa as dinâmicas de "democratização" da Educação Superior e, nesse atravessamento, constituem-se mutuamente, de maneira que o significado de universidade e os próprios limites da democracia são deslocados nesse movimento.

Ressalto, desde já, que minha intenção nas próximas páginas não é a de retomar a polissemia da noção de *democracia*, suas possibilidades, formas, contradições e conflitos. Antes, é analisar os significados, articulações, disputas, "deslocamentos e as inversões de sentido que ela autoriza ou que podemos nos autorizar a seu respeito" (RANCIERE, 2014, p. 117) no jogo político onde "demandas LGBTI+" – inscritas na conflituosa trajetória de "cidadanização" dessa população – passaram a compor o processo de construção da "democratização" da educação superior no Brasil, e a ser por ele composta. Portanto, me interessei aqui em perseguir os modos como esse significante foi acionado e os efeitos políticos desses acionamentos para o campo da educação superior.

2.1. “Direitos LGBTI+” em disputas e as políticas educacionais

Ao longo das últimas décadas um largo processo de lutas políticas veio sendo travado no contexto brasileiro acerca do que Sérgio Carraca (2015) chamou de “cidadanização” da população LGBT. Uma luta complexa e envolta por diversas nuances tecidas nos cruzamentos de múltiplas relações de poder, mas que veio negociando como foco o reconhecimento social e legal de direitos para uma série de sujeitos cujas identidades se constroem em linguagens de gênero e sexualidade – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais, pessoas não-binárias etc. É possível dizer ainda que se trata de uma luta por direitos, uma vez que está em jogo a própria ampliação das condições para que as instituições que dão suporte, proteção e cuidado, reconheçam “outras” formas de vida, frequentemente expostas a precarizações e violências, como vidas igualmente vivíveis (BUTLER, 2018a). Nesse movimento, o campo da política se transforma na possibilidade de contestação que a visibilidade daqueles que não contam como uma vida produz. Os movimentos LGBTI+ têm reivindicado outro modo de existência política, o que se fez em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação.

Uma série de estudos (FACCHINI, 2005; 2018; SIMÕES; FACCHINI, 2009) analisam o processo de construção do movimento LGBTI+ no Brasil. De suas origens, que remontam à década de 1970, com o então denominado Movimento Homossexual Brasileiro (MHB); passando pelos anos 1990, quando uma nova relação entre esse movimento e o estado brasileiro vai sendo redesenhada; até o momento que se observa um processo de “descentramento”, importante deslocamento na construção do movimento. Nesse percurso, se produz uma nova gramática possibilitando diálogos, formas específicas de negociações e, ao mesmo tempo, novas disputas com o Estado. Como ressalta Leite (2019), a partir da Constituição de 1988, gênero e sexualidade passaram a compor um terreno de exercício de direitos, que mais tarde veio se articular às pautas dos direitos humanos.

Na década de 1990, documentos importantes como o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 1 (BRASIL, 1996) carregaram marcas dessas lutas pelo reconhecimento de direitos. No eixo “Proteção do direito à vida – segurança das pessoas”, o programa incluiu pela primeira vez a homossexualidade, em meio às 238

propostas, no sentido de apoiar programas de prevenção à violência contra homossexuais. Há um processo de ampliação da cadeia articulatória de sujeitos no âmbito dos direitos humanos, que se estende posteriormente.

A partir dos anos 2000, esse processo de constituição da população LGBT enquanto sujeitos de direitos se intensifica, tanto por disputas e negociações internas ao país, a partir dos movimentos LGBT e feministas, quanto por agendas internacionais das quais o Brasil participou. Silvia Aguião (2014, p. 57) aponta que um dos acontecimentos expressivos das agendas internacionais foi a Conferência de Durban em 2001, em que entre as propostas elaboradas havia a "criação de uma fundação ou Secretaria de Governo dirigida aos GLTTB", e a "destinação no orçamento federal, de recursos para ações afirmativas contra práticas discriminatórias à comunidade GLTTB". Houve, assim, a criação de órgãos como o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), vinculado ao Ministério da Justiça e depois à Secretaria de Direitos Humanos, que contou com a inclusão, a partir de 2005, de representantes de movimentos LGBTI+.

Porém, é especialmente a partir de 2002 que se abre um período de institucionalização (em termos de políticas públicas e legislações) de diferentes demandas de setores LGBTI+ e feministas no Brasil. Em 2002, é lançada a segunda edição do Programa Nacional de Direito Humanos (PNDH 2), que enfatizou o "combate ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação" (BRASIL, 2002, p. 17). Se o PNDH 1 foi um marco na inclusão da população LGBTI+ nas políticas voltadas aos direitos humanos, no PNDH 2 houve uma ampliação das discussões, trazendo pela primeira vez termos como "orientação sexual" no eixo "Garantia do Direito à Liberdade". No mesmo documento, no eixo "Criança e Adolescentes", surgiram propostas relativas ao combate à discriminação de gênero e orientação sexual de pleiteantes à adoção. O PNDH 2 traz ainda o eixo "Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB", contendo mais dez propostas, além de mais uma proposta no eixo "HIV/AIDS". Há um total de dezessete propostas relacionadas a questões como "gênero e orientação sexual" ou aos sujeitos "GLTTB".

A partir do PNDH 2, é possível observar que gênero e sexualidade se tornaram, mais fortemente, dimensões para afirmação de direitos humanos em políticas voltadas para a diversidade. Segundo Carrara (2015), tanto a emergência da noção de "direitos sexuais", quanto a "linguagem dos direitos humanos" nas reivindicações nesse plano são expressivas de um "processo mais amplo de transformação que acontece no nível das

políticas sexuais e incide sobre o próprio dispositivo da sexualidade" (p. 326). Significa dizer que o uso dessa gramática dos direitos pode ser considerado um exemplo da construção de um "novo" regime secular da sexualidade.

Carrara (2015) destaca que há uma progressiva passagem de um regime da sexualidade, no qual a linguagem biomédica é hegemônica, marcado por uma anatomopolítica dos corpos e uma biopolítica das populações; para um regime em que essa hegemonia foi cada vez mais substituída pela linguagem sociojurídica e noções como direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos foram estruturantes. Essa "nova" linguagem tem, então, organizado diversos discursos sobre sexualidade e políticas sexuais a partir das últimas décadas do século XX. Cabe destacar que, como já sinaliza o autor, apesar de se falar em regimes distintos e opostos e, inclusive, se sinalizar no tempo a emergência de cada qual, eles se encontram simultaneamente compondo o tecido social, em meio a articulações e disputas discursivas. Como construção hegemônica, o surgimento desse "novo" regime de sexualidade é o efeito de articulações entre diferentes demandas, que buscam controlar o fluxo de significações, criando um centro e sobre ela uma aparência de naturalidade.

Dessa nova linguagem sociojurídica empreendida sobre as relações de gênero e sexualidade é possível observar efeitos como a produção de todo um rol de ações, campanhas, programas, decisões judiciais, projetos de lei, assim como a criação de secretarias e centros de combates a violências, que se desdobraram nos anos seguintes. Por entre esses processos de afirmação de demandas e de tradução em políticas públicas, noções como "direitos LGBT" ou "direitos da pessoa LGBT" (RIOS, 2008) passaram, gradativamente, a costurar os debates.

Silvia Aguião (2014), em sua tese de doutorado, analisa o complexo e tortuoso processo de constituição da população denominada "LGBT" no Brasil contemporâneo. O que a autora argumenta é que essa construção ocorre através de múltiplos processos de negociação de suas demandas com o Estado, mobilizando a linguagem dos direitos. Nesse contexto, houve uma progressiva incorporação de suas reivindicações pelos Estados Nacionais (CARRARA, 2015), o que no caso do Brasil veio se observando nas últimas décadas em diferentes frentes, incluindo as universidades. Um marco importante nos espaços universitários foi a criação do Encontro Nacional Universitário pela Diversidade Sexual (ENUDS).

O ENUDS surgiu em 2003, com o tema "O movimento de diversidade sexual dentro do movimento estudantil", em discussões promovidas a partir do 49º Congresso Nacional dos Estudantes (CONUNE), em Goiânia (GO), organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Em uma etnografia sobre esses encontros, Stephanie Lima (2017, p. 259) nota que depois de um episódio de homofobia no CONUNE e da acusação de que a UNE estaria negligenciando as demandas de estudantes LGBTI+, se tornou essencial a construção de um espaço voltado para atender essas pessoas. Destaca-se na trajetória do ENUDS 13 a confluência entre movimentos LGBTI+, movimentos estudantis e universidades (LIMA, 2016). As experiências proporcionadas pelos encontros anuais do ENUDS marcaram a formação de diversos/as estudantes e militantes LGBTI+, assim como de outros movimentos dentro e fora dos espaços universitários. Pessoas que, como sublinha Facchini (2020), "passaram a atuar em redes de ativismo institucionalizadas, em cargos de gestão pública, em espaços de controle social de políticas públicas ou em universidades, e chegaram a reunir coletivos espalhados por boa parte das universidades públicas brasileiras" (p. 51).

Em meio ao processo de disputas abrangendo demandas e ações dos movimentos LGBTI+, a programas e ações de governo, a tratados internacionais, ao aumento da produção acadêmico-científica sobre o tema no país; em 2004, o Governo Federal lançou o "Brasil Sem Homofobia". Desse programa, se desdobraram uma série de propostas e ações, colocando para o campo educacional demandas como a criação de uma instância oficial que respondesse a essas novas questões (OLIVEIRA, 2009), dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que a partir de 2011 passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECAD passou a relacionar políticas educacionais em diferentes áreas como educação de jovens, adultos e idosos, indígenas, quilombolas, de negros e negras, do campo, "criando uma cadeia de equivalência entre os mesmos e, ao mesmo tempo, um espaço estratégico de gestão das 'diferenças' e de cumprimento de metas traçadas em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário" (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 20).

[13] A décima quarta e última edição do ENUDS foi em 2016, já com a denominação Encontro Nacional em Universidades sobre Diversidade Sexual e de Gênero (ENUDSG), com o tema "Povo que não tem virtude acaba por escravizar: por uma política antirracista e a [r]existência dos corpos colonizados e do movimento LGBT".

O Programa traçou como objetivo "promover a cidadania de gays e lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais" (BRASIL, 2004b, p. 11). Como analisa Aguião (2014, p. 68), ele acabou funcionando como "um importante instrumento para a incidência política", uma vez que não possuía orçamento próprio, o que fez com que os movimentos precisassem pressionar o Governo para alocação de recursos para a efetivação de suas ações e propostas.

Como Lazar (2016) analisa, articulando-se à noção de cidadania, movimentos sociais indígenas, feministas, LGBT, entre outros, demandaram "o direito a ter direitos". Esse é um argumento que diz muito sobre o contexto brasileiro. Como Aguião (2014) salienta, a população LGBT foi se constituindo enquanto sujeitos de direitos no Brasil através de processos mútuos de constituição do próprio Estado. Os efeitos das disputas desses processos passam a emergir mais fortemente nos anos seguintes.

O PNDH 3, instituído em dezembro de 2009 e publicado em maio de 2010, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reitera a importância da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais em 2008. O Objetivo Estratégico V do PNDH 3 traz o tema "Garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero", traçando oito ações programáticas, dentre as quais, "apoiar projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo" e "desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais (BRASIL, 2010, p. 155). Segundo Aguião (2014) é a partir do PNDH 3, que passa a ter lugar noções como: "comunidade LGBT", "população LGBT", "segmento LGBT" ou "direitos LGBT", nos programas e ações de governo.

Como tenho enfatizado, trata-se de processos árduos de disputas e negociações, em que resistências emergem e rearticulam antagonismos sociais. Em outubro de 2010, a então candidata à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff, se comprometeu com algumas lideranças da bancada parlamentar cristã conservadora a não enviar ao Congresso Federal um projeto de legalização do aborto, e de não propor a regulamentação do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Apesar de ter dito publicamente que era favorável à descriminalização do aborto, em troca de apoio político, o PT e Dilma se comprometeram inclusive em barrar essas demandas, caso o Congresso tomasse a iniciativa. Em carta divulgada no período, Dilma fala em ser

"pessoalmente contra o aborto" e defende a "manutenção da legislação atual sobre o assunto". Dilma ainda se comprometeu a rever o PNDH 3 e afirmou que não pretenderia "promover nenhuma iniciativa que afronte a família". A carta diz ainda:

> Se Deus quiser e o povo brasileiro me der a oportunidade de presidir o País, pretendo editar leis e desenvolver programas que tenham a família como foco principal, a exemplo do Bolsa Família, Minha Casa, Minha Vida e tantos outros que resgatam a cidadania e a dignidade humana (FOLHA DE S. PAULO, 2010).

É importante notar que "família" já aparece como um significante importante, cuja capacidade de mobilização política foi altamente explorada nos anos seguintes, através de uma ampla articulação política costurada como frente reativa à luta pelo reconhecimento de direitos da população LGBT no Brasil. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo. Como reação a essa aprovação pelo STF, uma "Marcha pela Família" ganhou as ruas em Brasília, orquestrada pelo pastor evangélico Silas Malafaia. O significante "família", paulatinamente, foi se tornando um ponto nodal (LACLAU; MOUFFE, 2015) de articulação entre demandas de movimentos conservadores (religiosos e laicos) no Brasil. Expressões como "valores familiares", "família natural", "família cristã" e, especialmente, "família tradicional" passam a circular fortemente nos discursos desses movimentos. "Família" nessa perspectiva se refere, exclusivamente, a união reprodutiva entre um homem e uma mulher cisgênero e seus filhos e filhas. Um retrato da importância do termo "família" na política brasileira pode ser observado no processo de impeachment de Dilma Rousseff. Como Almeida (2018) bem observou, entre os discursos dos apoiadores do impeachment, a palavra "família" foi citada 117 vezes.

A essa representação fantasística[14] de família se atribuiu significados como "pilar da preservação dos valores históricos e culturais", "base da sociedade", "célula mater", "alicerce basilar de toda sociedade" (SANTOS, 2018, p. 128). Nesse cenário, o significante surge em manifestos, proposição de projetos de lei, manifestações nas redes sociais e é significado "como sujeito coletivo com direitos próprios, irredutíveis aos de

[14] Essa ideia de *família* enquanto a união reprodutiva de um homem e uma mulher cisgêneros e seus filhos se dá no plano da *fantasia* que opera como ideal normativo, o qual somos impelidos a reproduzir. Na prática, as famílias assumem uma infinidade de formas e arranjos que estão o tempo inteiro escapando e deslocando esse estreito marco, mostrando a sua insuficiência. Entender esse ideal de família enquanto uma fantasia nos possibilita perceber ainda a força que esse significante assume na produção de vínculos sociais e identificações, criando uma narrativa em que se desenha uma imagem de harmonia e plenitude, enquanto localiza as possíveis ameaças e inimigos a essa realização (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

seus integrantes" (MIGUEL, 2016, p. 605). Esse é um ponto de grande relevância no contexto político brasileiro, quando focamos as articulações entre as lutas pelos direitos LGBT e o campo da educação. Ocorre que a principal estratégia política nesse contexto tem sido a de antagonizar as demandas por "direitos LGBTI+" aos "direitos da família". Em sessão na Câmara dos Deputados, no dia 21 de maio de 2015, o Deputado Professor Victório Galli (PSC/MT) afirmou: "A família, cada vez mais, vem sofrendo e sendo esmagada por forças que buscam, alegando uma suposta liberdade, destruir nossos lares e nossas famílias"[15]. Essa narrativa de sofrimento e risco de destruição da família se torna uma recorrente tática mobilizadora de apoio político de diferentes esferas, entre os quais, setores neoliberais que vêm investindo na defesa e supervalorização de um modelo de "família tradicional" como estratégia para acelerar o atendimento de suas demandas, conforme analisa Wendy Brown (2019). Há ainda a tentativa de transposição da razão para o estado de incerteza, insegurança e pânico.

Engajado nessa estratégia, ainda em 2011, o então deputado federal Jair Bolsonaro, na época pouco conhecido fora do Rio de Janeiro, se coloca contra um material pedagógico produzido pelo Governo Federal, no âmbito do Programa Escola Sem Homofobia (ESH). Esse deputado encontrou nas cruzadas morais, que se estenderam nos anos seguintes, um espaço de projeção, passando a circular em quase todos os locais em que questões sobre direitos humanos, sexuais e reprodutivos estavam na pauta, como no caso dos debates do PL 6583/2013 do Estatuto da Família. Ele nomeou o material pedagógico do ESH como "kit gay", tática para deslegitimar o material, acusando-o de ser uma ameaça à infância e à juventude (LEITE, 2016). Logo instituiu-se um contexto de pânico moral (MISKOLCI, 2007; JUNQUEIRA, 2017; 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; LEITE, 2019), retroalimentado por vários outros atores e atrizes sociais, como o senador Magno Malta (PR-ES) que argumentou estar em "defesa" da infância, da juventude, da família, da sociedade e da moral, ao propor alguns anos depois (2016), o polêmico e anticonstitucional Projeto de Lei nº 196, denominado "Programa Escola sem Partido".

[15] Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=118.1.55.O%20%20%20%20&nuQuarto=56&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=10:50&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=21/05/2015&txApelido=PROFESSOR%20VICT%C3%93RIO%20GALLI Acesso em: 12 nov 2020.

Um suposto perigo homossexual de "desvirtuação" das crianças e jovens se tornou o elemento aglutinador das demandas de diferentes representações políticas num "movimento contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos no congresso" (MISKOLCI, 2018, p. 5). O Programa Escola Sem Homofobia foi vetado publicamente pela presidenta Dilma Rousseff em maio de 2011, depois de uma intensa pressão de setores conservadores[16] (LEITE, 2016), parte deles integrantes da base aliada do governo[17].

O embate em torno do ESH foi um episódio emblemático de como gênero e sexualidade são constitutivos das relações de poder e são fulcrais na elaboração de políticas (FOUCAULT, 2015; SCOTT, 1995; WEEKS, 2001), inclusive no campo da educação. Como Vanessa Leite (2019) bem observa, é possível localizarmos, de um lado, lógicas e discursos engendrados entre os séculos XIX e XX, com base em uma matriz cis-heteronormativa, onde os gêneros e as sexualidades são apreendidos através de categorias cujas fronteiras se busca reiterar constantemente a fim de assumir um sentido de verdade universal, tais como normal e anormal, natural e aberrante, saudável e doentio, (re)patologizando as homossexualidades e transgeneridades e instaurando uma agenda política-discursiva repressiva. Do outro lado, estão lógicas e discursos emergentes a partir da segunda metade do século XX, principalmente no início do século XXI, que defendem o exercício da sexualidade e do gênero em sua pluralidade, apreendido como direito humano.

No contexto das disputas em torno do Projeto Escola Sem Homofobia (ESH), é importante destacar que houve uma série de investimentos dos movimentos conservadores em aproximar as lutas por "direitos LGBTI+" e, em especial, suas demandas educacionais, a temas como pedofilia. Nesse contexto "a defesa dos direitos

[16] Termos como "(neo)conservadores" e "(neo)conservadorismo" têm sido amplamente utilizados nos espaços políticos e midiáticos, ora como expressões acusatórias, ora como identificatórias, no âmbito da religiosidade cristã ou não, ou mesmo sobrepondo significados com noções como "fundamentalismo", "autoritarismo" e "fascismo", o que faz com que haja uma pluralidade de significados possíveis. Nesse estudo, esses termos serão utilizados seguindo a análise desenvolvida por Almeida (2017, p. 4), que afirma: "não parto propriamente de definições a priori desses termos nem da autodeclaração daqueles que se nomeiam como tais. Considero-as como categorias construídas relacionalmente no embate político, que está significativamente pautado pelos meios de comunicação mais hegemônicos. Mais especificamente, trata-se de categorias políticas de acusação que circunscrevem um conjunto relativamente variado de discursos, valores, ações e posicionamentos políticos com interesses parciais e conjunturalmente comuns". Trata-se de uma ideologia reativa às possibilidades de transformações radicais do social, especialmente no campo da moralidade, profundamente marcada pelos contextos históricos, políticos e culturais.

[17] Para maiores informações consultar Leite (2019). A autora analisa as controvérsias em torno do Projeto Escola sem Homofobia, "remontando atores, arenas e disputas que ele envolveu" (Ibid., p. 13).

de crianças e adolescentes foi colocada em oposição aos direitos LGBT" (LEITE, 2019, p. 18), enfatizando-se a infância como pura, indefesa, cujo direitos foram violados ou estão ameaçados por um Estado doutrinador e por movimentos sociais (LGBTI+, feministas) perversores.

A articulação de demandas reacionárias foi ampliada, especialmente, a partir de 2013, com a decisão do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de considerar que a união entre pessoas do mesmo sexo tem o mesmo status do casamento heterossexual. Nesse mesmo período, o deputado pastor Marco Feliciano (PSC-SP), político conhecido por seus discursos fundamentalistas e racistas se tornou o presidente da Comissão de Direitos Humanos do Congresso Federal. Esse é um elemento expressivo das ambíguas relações construídas entre o Governo Federal da época, numa gestão pretensamente progressista e os setores neoconservadores do Congresso Nacional.

Entre os anos 2010 e 2014, outra grande arena de disputas se constituiu em torno de questões de gênero e sexualidade: a votação do Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas decenais para a educação brasileira. O trecho "promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual" (BRASIL, 2012) tornou-se ponto de intensas discussões, sobretudo pela solicitação de sua supressão.

> Vinculada a diferentes denominações cristãs, a maioria dos deputados e senadores que se opõem a qualquer menção a questões relativas a gênero ou à sexualidade nesses documentos faz eco às manifestações públicas de diferentes igrejas evangélicas brasileiras e do próprio Vaticano quanto aos supostos perigos da disseminação, especialmente entre crianças e adolescentes, do que designam como "ideologia de gênero" (CARRARA, 2015, p. 323).

O texto do PNE foi aprovado em 2014 no Congresso e pela presidenta Dilma Rousseff sem o trecho em questão, assim como com a supressão de todos os fragmentos em que apareciam os termos "gênero", "sexualidade" e "orientação sexual". O cenário que se construiu na formulação do PNE teve um efeito em cadeia na construção dos Planos de Educação de vários estados e municípios nos anos seguintes, incluindo Pernambuco. Como Oliveira e Oliveira (2018) pontuaram, o que se destaca nesse acontecimento é o aumento – que não se inicia nesse contexto, nem se restringe ao campo educacional – dos confrontos entre "movimentos e discursos que afirmam a dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e das pessoas LGBT e os movimentos e discursos conservadores [...] que têm se fortalecido na última década e que assumiram a

luta contra as reivindicações dos movimentos feministas e LGBT como um dos principais focos de sua atuação" (p. 17).

Um elemento fundamental nesses embates foi a centralidade que o sintagma "ideologia de gênero" adquiriu na mobilização da ordem moral e na ratificação da autoridade e salvaguarda do discurso cristão conservador. Essa expressão foi forjada ainda na década de 1990, em setores conservadores do catolicismo como reação aos avanços no campo dos direitos sexuais e reprodutivos, num período em que reivindicações históricas vinculadas a movimentos feministas e LGBTI+ começaram a ser alcançadas (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). A estratégia política que foi se desenhando em torno desse sintagma veio sendo a de caricaturar e deslegitimar os discursos e movimentos feministas e LGBTI+, sobretudo através da instauração do pânico moral. Para Jeffrey Weeks (1981, p. 14):

> Os pânicos morais cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram, mas deslocando-os como "Demônios do Povo" em um certo grupo social identificado (comumente chamado de "imoral" ou "degenerado"). A sexualidade tem tido uma centralidade particular em tais pânicos, e os "desviantes" sexuais tem sido bodes expiatórios onipresentes.

Sob essa forma *fantasmagórica* e, por essa razão, catalisadora de medos, angústias e desejos, o pânico moral instalado criou um espantalho que ameaça o fim da família e da ordem social. A estratégia política foi fundir a luta contra esse fantasma à incontestável e essencial defesa da vida e do bem-estar das crianças. A capacidade de mobilizar a ordem moral e os afetos é o que alimenta o pânico moral. Investe-se na produção de uma caricatura, que no contexto do slogan "ideologia de gênero" envolve formas de ridicularização e demonização, através de expressões como "extremistas, inimigos ou destruidores da família, familiofóbicos, fanáticos pró-gay, homossexualistas, gayzistas, gaystapo, feminazis, doutrinadores, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, cristianofóbicos, genderistas" (JUNQUEIRA, 2018, p. 462).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da dimensão da fantasia na estruturação do social. Autores como Glynos e Howarth (2007) sustentam que a fantasia se constitui como o elemento que possibilita a construção de subjetivações. Para eles, "o papel da fantasia (...) não é estabelecer uma ilusão que forneça (...) uma imagem falsa do

mundo, mas assegurar que a contingência radical da realidade social e a dimensão política de uma prática permaneçam apagadas" (Ibid., p. 145). Isto é, há uma falta constitutiva do sujeito que a fantasia procura preencher ou proporcionar, "uma imagem de plenitude, totalidade, de salvação ou harmonia" e nesse mesmo movimento "situa ameaças e obstáculos à realização dessa plenitude em um outro – o inimigo –, a ser combatido como causa do horror social" (LOPES, 2019, p. 5). Frente aos deslocamentos sociais produzidos nos últimos anos, que expõem a contingência das relações e identificações sociais, o papel da fantasia na sutura das lacunas que se abrem, assim como na produção de certas identificações e construção de vínculos sociais, ganha relevo.

É fundamental ressaltar, no entanto, que a mobilização de pânicos morais como elementos estruturantes dos embates políticos brasileiros não é uma estratégia nova. Em momentos em que alguma potência de transformação social se abre no horizonte, pânicos morais são, então, mobilizados como forma de acionar certos circuitos de afetos, nos quais o medo se torna central. Dessa forma, "durante um pânico moral tais medos se ligam a uma infeliz população ou atividade sexual. A mídia se torna inflamada com indignação, o público se comporta como uma massa fanática, a polícia é ativada e o estado põe em ação novas leis e regulações" (RUBIN, 2012, p. 36). Ou seja, busca-se através da mobilização direta do medo e da canalização desse afeto em ação política, a construção de vínculos sociais que procurem preservar as estruturas sociais. Como exemplo da histórica mobilização de pânicos morais, poderíamos lembrar o período pré-ditadura militar brasileira. Junto à narrativa anticomunista de aproximação do vice-presidente João Goulart ao comunismo e à ênfase na campanha sobre um "perigo comunista" que rondava o Brasil, havia a ideia de um risco grave de degradação dos valores religiosos e morais da sociedade brasileira, nas quais a família era destacada como elemento fundamental. Em resumo, a mobilização de um pânico moral que articulava um perigo comunista e a eminente destruição dos valores morais da família brasileira se tornaram uma das forças de mobilização política e social, culminando, entre outras coisas, na organização da Marcha da Família com Deus pela Liberdade – contando com setores conservadores da Igreja Católica, representantes da burguesia nacional e dos militares na organização desse movimento.

No Brasil, o slogan "ideologia de gênero"[18], como afirma Paraíso (2018a), se tornou um catalizador de pânicos morais e sexuais convergindo em tentativas de controle e coibição da aparição de expressões como "gênero", "sexualidade", "orientação sexual" e "diversidade sexual e de gênero" na educação escolar. De acordo com Lopes, Oliveira e Oliveira (2018), trata-se de tentativas de "conter sua aparição e de coibir a pronúncia e reverberação dos nomes que reconhecem e problematizam de alguma forma essa presença, estigmatizando palavras, signos e seus portadores como 'ideológicos', 'doentios', 'demoníacos' ou 'perversores'" (p. 7). Além do combate ao aparecimento dessas expressões, esse slogan político tem articulado estratégias que envolvem o combate às demandas e estudos feministas, LGBTI+ e *queers*; e a disseminação da ideia de que os estudos de gênero se constituem como técnicas ideológicas de doutrinação e destruição da chamada "família tradicional brasileira". Por essa razão, a tática é "arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da 'família tradicional'" (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

O que está em jogo é um amplo e conflituoso processo de "cidadanização" de sujeitos que lutam por direitos sociais tanto no âmbito dos gêneros quanto das sexualidades e/ou orientações sexuais (CARRARA, 2015). Um processo em que uma pluralidade de demandas se interpela, seja em alianças e articulações ou em divergências e antagonismos, no processo de disputa em torno da construção de uma forma de cidadania que reconheça essa população. Não obstante os conflitos, contradições e ambiguidades, essas dinâmicas sociais se constituem em "conjuntos singulares de técnicas de produção de sujeitos, ou seja, de pessoas dotadas de certa concepção de si e de certa corporalidade" (CARRARA, 2015, p. 325). Isso significa dizer que atravessam e constituem as relações, experiências, subjetividades e corporalidades.

Esse processo de "cidadanização" da "população LGBTI+" pode ser observado por exemplo pelo aumento da circulação das expressões "cidadania homossexual" ou

[18] Nota-se, ainda, que esse significante "ideologia de gênero" se inscreve na esteira de uma ofensiva transnacional *antigênero* (PRADO; CORREA, 2018). Isto é, uma série de pesquisadores tem observado que uma agenda antigênero bastante incisiva tem sido articulada em várias partes do mundo, engajada na promoção de valores regressivos e ultraconservadores (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; PRADO; CORREA, 2018; JUNQUEIRA, 2018). Dessa forma, essa agenda antigênero vem articulando diferentes sujeitos políticos como representantes da "hierarquia religiosa [católica, embora não exclusivamente], movimentos eclesiais, redes de associações pró-família e pró-vida, associações de clínicas de conversão sexual, organizações de juristas ou médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de direita e extrema direita (e não apenas), profissionais da mídia, agentes públicos, dirigentes do Estado, entre outros" (JUNQUEIRA, 2018, p. 451-452).

"cidadania LGBT", em documentos, relatórios, programas e discussões, a partir da década de 1990, como Bruna Irineu (2016) observou:

> Marcha pela Cidadania Homossexual (**1997**); Seminário Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (**1999**) realizado na Câmara Federal"; [no Programa Brasil Sem Homofobia (**2004**);] no Edital lançado pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR) para apoio à criação de Núcleo de Referência em Cidadania Homossexual e Direitos Humanos nas universidades públicas (**2006**); Disque Cidadania Homossexual (**2010**) – lançado como Disque Defesa Homossexual no Rio em 1999, e em funcionamento com a nomenclatura 'cidadania' no Rio de Janeiro (**2010**) e no Piauí (**2014**); Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (**2009**) lançado pela SDH/PR; [no Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (**2010**); na 2ª Conferência Nacional LGBT (**2011**);] na Coordenadoria de Direitos Humanos e Cidadania LGBT, órgãos de competência municipal ou estadual que executam as políticas para população LGBT, existente com a nomenclatura incluindo a palavra "cidadania" em Olinda/PE (**2013**) e João Pessoa/PB (**2012**); Curso de Formação "A conquista da cidadania LGBT – a política de diversidade sexual no estado de São Paulo", destinado a servidores públicos municipais e estaduais de São Paulo/SP, realizado pela Coordenadoria de Diversidade Sexual de São Paulo - CADS (**2012**); Prêmio de Direitos Humanos e Cidadania LGBT de Belo Horizonte/MG (**2004**) que está em sua décima edição anual e é realizado às vésperas da parada do orgulho (IRINEU, 2016, p. 224, grifos meus).

A mobilização reiterada do significante "cidadania" pelos movimentos sociais e a incorporação em diferentes espaços, estatais ou não, são indícios de como as lutas LGBTI+ foram empreendidas nas últimas décadas no Brasil. A defesa de uma cidadania para a população LGBTI+ passou a aglutinar uma série de demandas que se concentravam em questões diversas como: a promoção de políticas de profissionalização para pessoas trans e travestis; o enfrentamento à LGBTfobia; a regulamentação do uso do nome social por pessoas trans e travestis; a socialização de conhecimento e formação no tema LGBTI+ na educação básica e superior; o acesso e segurança de pessoas LGBTI+ na educação básica; a defesa e proteção dos direitos da população; a implantação de uma política nacional de saúde integral para LGBTI+. A saúde e a educação, entretanto, se tornaram focos privilegiados.

Tais embates acerca da construção de uma *cidadania* da população LGBTI+ passaram a tensionar a própria ideia de *democracia* que se tornou um significante importante nesse contexto, sobretudo quando entendemos esse processo de "cidadanização" como uma forma de radicalização da democracia na direção de uma população entendida como privada de certos direitos. Enquanto um significante vazio, uma infinidade de demandas diferenciais se vincula à noção de democracia, em processos de disputas, negociações e articulações contingentes, visando a fixação de um significado

e um modo de organização do poder. Uma vez que os processos de diferimento não se encerram, e as pessoas constituem formas plurais e provisórias de existência (BUTLER, 2018b), esse horizonte de demandas se mantém permanentemente aberto, de maneira que o que está além da esfera do reconhecível se mantém presente, tensionando toda tentativa de estabilização e fechamento (RANNIERY; MACEDO, 2018). Como Butler (2018b, p. 44) analisa, "é apenas por meio de uma forma insistente de aparecer precisamente quando e onde somos apagados que a esfera da aparência se rompe e se abre de novas maneiras". Assim, a trajetória de "cidadanização" da população LGBTI+, ou de produção destes enquanto sujeitos de direitos no Brasil, aciona e disputa também os significados da democracia – e, portanto, a própria instituição dessa –, na medida em que suas demandas ganham visibilidade e deslocam o campo do reconhecível, colocando em questão as formas políticas que se querem e que são vistas como democráticas.

Nessa mesma direção, as universidades brasileiras têm vivenciado um acirramento nos embates em torno do que ficou conhecida como "democratização" da Educação Superior. Isto é, no fluxo das lutas sobre a efetivação da democracia no Brasil, a Educação Superior tornou-se um terreno privilegiado para o investimento e disputas envolvendo múltiplas demandas – incluindo as LGBTI+ – tensionando noções como: cidadania, inclusão, igualdade e justiça social. Analiso a seguir uma certa noção de "democratização" que foi sendo gestada na Educação Superior brasileira no início do século XXI, como um significante articulador de diferentes demandas, entendendo essa trajetória complexa como, também, produtora de formas de subjetivação.

2.2. A gestação do discurso de "democratização" da educação superior

Como sinalizei anteriormente, me parece importante considerar que as lutas e negociações em torno da "cidadanização" da população LGBT se inscrevem em um contexto amplo, se aprofundam na redemocratização do Brasil a partir da década de 1980 e se atrelam a diferentes processos. Um deles ficou conhecido como "democratização" da educação superior. Há uma vasta quantidade de estudos que se concentraram em analisar diferentes aspectos desse processo (DOURADO, 2002; REIS, 2008; SOBRINHO, 2010; MACIEL, 2014; SGUISSARDI, 2015; FILIPAK; PACHECO, 2017). Nessa seção, percorro um dos possíveis trajetos de construção da noção de "democratização" da educação superior, a fim de perceber as aproximações com o

processo de “cidadanização” da população LGBT, cujos fios se cruzam no próprio cotidiano das universidades públicas.

A ampliação da educação superior brasileira é enfatizada, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1990 (CHAVES; AMARAL, 2016; ARRUDA; GOMES, 2015), inicialmente com forte ênfase no fortalecimento do setor privado. Esse marco esteva alinhado a uma série de tratados, relatórios, programas, diagnósticos entre outros documentos produzidos por organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que juntos têm participado da construção das políticas em educação em diversos países na América Latina, inclusive o Brasil (MICHELOTTO et al., 2006; ARRUDA; GOMES, 2015).

Em nível nacional, o contexto político da segunda metade da década de 1990 é marcado por uma série de reformas neoliberais empreendidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que, igualmente, se desdobram na Educação Superior. Nesse período se observa um crescimento de 110,8% das instituições de educação superior (IES) privadas, enquanto as IES públicas vivenciaram um crescimento de 28,1% (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015). Destaca-se ainda que, em 1995, o setor privado contava com 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas na Educação Superior.

Nesse contexto, em 27 de maio de 1999, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), através da Medida Provisória de nº 1.827, transformada na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, substituindo o Programa de Crédito Educativo, criado em 25 de junho de 1992, através da Lei nº 8.436 (BRASIL, 1992). A criação do FIES foi fundamental para a manutenção do crescimento do setor privado de Educação Superior criando uma alternativa às dificuldades econômicas enfrentadas. Assim, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, além de um aumento acelerado na oferta de vagas, com o setor privado na dianteira, o discurso de *inclusão* de parcelas tradicionalmente marginalizadas ou excluídas da sociedade passou a articular demandas históricas de diferentes movimentos sociais.

É importante assinalar que a formulação das políticas públicas educacionais é marcada sempre pela confluência entre distintos discursos. Para Stephen Ball (1994), o contexto de produção das políticas educacionais envolve sempre disputas, negociações e

articulações em que diferentes discursos e demandas se encontram, de maneira que a produção dessas políticas acontece sob hibridismos. Desse modo, as políticas operam em zonas de ambivalências, sobretudo pela multiplicidade de significações, reapropriações e recriações. A fixação ou estabilidade de sentidos, portanto, é sempre precária. O que marca uma estabilidade numa dispersão de diferentes demandas é a construção de articulações hegemônicas, o que significa que certas cadeias de discursos exercerão uma centralidade, nucleando discursos, enquanto outras formarão um exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015). Nessa perspectiva, no contexto brasileiro, nota-se que além das influências internas produzidas por demandas que foram historicamente negociadas e pautadas por movimentos sociais, destacam-se nesse processo, também, as influências do mercado interno e dos organismos internacionais.

Uma das expressões desses hibridismos constitutivos das políticas educacionais é a construção do primeiro Plano Nacional da Educação (PNE, 2001-2010). O PNE (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, elencou como uma de suas metas alcançar 30% da taxa de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, até o final da década (BRASIL, 2001). O PNE fala da expectativa de "uma explosão na demanda por educação superior" a partir das novas exigências do mercado de trabalho e de fatores demográficos e, sobretudo, de uma crescente demanda de "alunos carentes por educação superior" (BRASIL, 2001). Observa-se, portanto, que um discurso sobre a importância de ampliação das possibilidades de ingresso de parcelas das populações que não vinham sendo assistidas pela educação superior emerge na formulação do PNE (2001-2010), se desdobrando inclusive na meta que visa "criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino" (BRASIL, 2001). Nesse contexto, a construção das metas do PNE em geral e, essas em específico, responde a uma convergência de demandas.

Mas, é a partir dos governos dos presidentes da república Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) que as políticas públicas voltadas a essa "democratização" da educação superior de fato se constroem, observando-se tanto um crescimento (expressivo) do setor público quanto, ainda maior, do setor privado. Os números retratam esse argumento. Enquanto em 2002 o número de matrículas no setor **público** era de 1.085.977; em 2015, esse número chegou a 1.952.145, registrando um

crescimento de 79,7%. Já no setor **privado**, em 2002 o número de matrículas era de 2.434.650; saltando, em 2015, para 6.075.152, um crescimento de 149,5% (BRASIL, 2015).

Em 20 de outubro de 2003, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, decretou a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial cujo objetivo era "analisar a situação atual e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e *democratização* das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES" (BRASIL, 2003, grifos meus). O decreto fala em uma "crise da educação superior", potencializada por uma "desarticulação do setor público brasileiro" e um baixo nível de investimento nas IES públicas, cuja solução só seria possível com um "(i) programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais, e (ii) uma reforma universitária mais profunda" (Ibidem).

O processo de construção de um Grupo de Trabalho Interministerial surgiu como efeito das demandas levantadas por vários setores sociais, entre os quais a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) que, em agosto de 2003, entregou ao presidente um documento intitulado "Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior encaminhada ao Senhor Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pela Andifes", onde se defendia a "inclusão social duradoura", significante forte na defesa da expansão do ensino superior público, sobre a ideia de que ela "move em nosso país o desejo de mudança e a esperança no futuro" (ANDIFES, 2003, p. 1).

Nesse sentido, o decreto que institui o Grupo de Trabalho Interministerial (BRASIL, 2003) estabelece a implementação de um aumento no financiamento para cobrir os investimentos necessários, o crescimento no número de contratação de professores efetivos e de criação de novas linhas de pesquisa, com os objetivos de:

> ampliar a oferta de cursos e vagas nas universidades públicas, federais, estaduais e municipais, sem sacrificar a qualidade, em um tempo de escassez de recursos financeiros; possibilitar, para milhões de jovens sem possibilidade de vaga nas universidades públicas, e sem recursos pessoais para pagar seus cursos nas instituições particulares, o sonho de concluir um curso superior; promover a responsabilidade social da universidade, em compromisso com o desenvolvimento inclusivo da economia e da sociedade brasileiras (BRASIL, 2003).

Assim, ganha força a compreensão de que o acesso à educação superior se constitui como uma das principais maneiras de combater às desigualdades socioeconômicas e políticas no Brasil. É possível notarmos ainda que demandas neoliberais vinham disputando com demandas de inclusão social a construção das políticas educacionais. Ou seja, demandas por inclusão social, impulsionada por diferentes atores sociais, dentre os quais os movimentos sociais, e demandas neoliberais, que em outros momentos enfatizam a importância do fortalecimento do setor privado, negociavam a hegemonia nesse processo.

Investir na expansão da educação superior se tornou um dos principais focos das políticas públicas durante o Governo Lula, inclusive, ancorado no pressuposto de que o desenvolvimento econômico do país e o combate às desigualdades, por meio da possibilidade de mobilidade socioeconômica, só seriam viabilizados através do acesso à educação superior por grupos sociais que dificilmente a acessavam. Uma série de atores políticos passaram, então, a demandar o acesso à educação superior, especialmente parcelas historicamente excluídas desse contexto, em um processo que veio sendo chamado de "democratização" da Educação Superior.

Outro aspecto importante nas políticas em educação no Governo Lula, e diretamente articulado ao primeiro, foi o fortalecimento da estratégia de incentivo ao crescimento do setor privado como importante via para o atendimento dessas demandas. Isso se realiza também em resposta a demandas de um setor que vinha enfrentando dificuldades financeiras, como pontuado anteriormente, e que mirava uma expansão. Assim, tanto as demandas de setores populares pela ampliação das possibilidades de acesso a esse nível de educação, quanto as demandas do empresariado desse setor foram atendidas, se traduzindo, para esses últimos em um aumento significativo nos incentivos financeiros, exonerações fiscais e implementações de programas de financiamento e pagamento de bolsas de estudo em instituições privadas.

Uma das primeiras traduções na forma de políticas públicas nessa direção foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), inicialmente através da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e instituído a partir da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Entendida como uma das políticas de "democratização" do acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2004a), o PROUNI "oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma

de nível superior"[19]. O programa estabelece como pré-requisitos para a concorrer as bolsas integrais a comprovação de renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa, enquanto para as bolsas parciais a renda deveria ser de até três salários mínimos por pessoa, entre outras condições estabelecidas. Já em 2006, segundo dados do Boletim de Estudos Educacionais do INEP, o número de inscrições no programa ultrapassou os 200 mil, com mais de 40 mil bolsas.

Houve, em paralelo, um aumento nos investimentos no setor público. Esse processo de expansão da educação superior pública gerou, no estado de Pernambuco, por exemplo, a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em 2004, na cidade de Petrolina. Também foram fundadas as Unidades Acadêmicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em Garanhuns (UAG) e em Serra Talhada (UAST), em 2005 e em 2006, respectivamente. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por sua vez, foram implementados dois *Campi*: um na cidade de Caruaru, denominado Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em março de 2006; e outro localizado na cidade de Vitória de Santo Antão, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), em agosto de 2006.

Segundo dados do Governo Federal, com a expansão da Educação Superior através da interiorização das universidades federais, o Brasil saltou de um total de 114 municípios atendidos pelas universidades em 2003 para 237 até o final de 2011. Nota-se que houve um incentivo do Governo em um processo de interiorização das universidades federais, retratado como um dos esforços para "democratizar"[20] o acesso para habitantes das regiões interioranas.

Em 2007, o Governo Federal através do Decreto nº 6096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Programa assumiu como objetivo "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (BRASIL, 2007b). O REUNI foi instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 e traçou como estratégia a "ampliação

[19] Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo

[20] Opto por usar as expressões "democratização", assim como "democratizar" entre aspas, nesse contexto, para assinalar a contingência dessas expressões e assim mantê-los abertos a críticas, ou como Butler (1998, p. 28) percebe, "o efeito das aspas é desnaturalizar os termos, designar esses signos como lugares de debate político".

do acesso, com melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos nas universidades federais" (BRASIL, 2007b, p. 5).

No documento que institui o REUNI se observa o risco apontado sobre a expansão das vagas na Educação Superior através do setor privado, sobretudo pela inadimplência gerada pela dificuldade de determinados setores sociais de pagar os custos elevados de um curso superior – processo já sinalizado anteriormente, embora aqui se torne um argumento para o aumento nos investimentos. Uma das justificativas e estratégias para contornar essa limitação das políticas até então enfatizadas, que priorizam o setor privado de Educação Superior, foi a percepção de que "a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior" (BRASIL, 2007b, p. 7).

O próprio Relatório de Análise da Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012 (BRASIL, 2012) afirma que a construção do REUNI é

> resultante da tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre as entidades destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); e a União Nacional dos Estudantes (UNE) (p. 10).

No "Relatório de Primeiro Ano do REUNI" (BRASIL, 2009), se observou que das 54 universidades federais existentes até o final de 2007, 53 delas aderiram ao REUNI, e a única que não aderiu ao programa nas primeiras chamadas foi a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, porque já adotava as medidas preconizadas pelo REUNI. Houve um processo crescente de aumento no número de vagas e cursos, assim como na contratação de profissionais. Houve ainda um incentivo na ampliação da estrutura física das universidades. O Relatório de Análise da Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012 (BRASIL, 2012) apontou ainda que entre 2003 e 2010 o número de campus/unidades saltou de 148 para 274, um crescimento de 85%, e crescimento de 114 municípios atendidos por universidades federais para 272, um aumento de 138%. No âmbito do REUNI, cuja vigência se estendeu até o ano de 2012, foram construídas 18 novas universidades públicas federais.

O processo de implementação do REUNI foi acompanhado por protestos em várias universidades, contrários a adesão ao programa, acusando-o de propor um modelo de expansão da educação superior "precarizado". Isto é, apesar do programa estabelecer como meta expandir a educação superior pública, a forma que se estabeleceu para esse processo era marcada por medidas que foram apontadas como comprometedoras da qualidade da educação, tais como: aumentar taxa da relação professor-aluno; a pouca atenção dos recursos vinculados ao programa à extensão universitária, sem a garantia do orçamento necessário, uma vez que o orçamento da educação é definido anualmente. Nota-se que essa adesão em massa das instituições federais de ensino superior ao REUNI acontece, especialmente, por razão dos recursos associado às suas metas. Assim, as instituições que não aderissem estariam desistindo de acessar esses recursos.

Nesse contexto, a "democratização" da educação superior passa a ser defendida nas declarações oficiais como uma "luta de todos", ou como uma "luta contra as desigualdades", ou mesmo como uma "promoção de igualdade de oportunidades". Todas essas noções aparecem como pontos que se pretendem aglutinar diferentes perspectivas e interesses sobre essa "democratização", criando uma espécie de consenso sobre a educação superior – inclusive entre setores com projetos que no limite são antagônicos. Dessa maneira, foi em torno da hegemonia de uma noção de "universidade para todos" – como um discurso que aspirou articular e sistematizar as diferenças (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014) – que o setor da educação superior privada se fortaleceu e se expandiu significativamente, ainda que com algumas resistências nesse processo.

No desenrolar dessas políticas públicas e de seus processos de formulação, noções como "democratização", "expansão", "diversificação", "inclusão social" e "igualdade de oportunidades" passam a ocupar um lugar central nos espaços de negociações políticas como articuladoras de medidas, propostas, metas e estratégias necessárias para "os desafios do novo século" (BRASIL, 2007a, p. 9). Se enfatiza a importância de "políticas de inclusão", "programas de assistência estudantil" e "políticas de extensão universitária" como ações fundamentais para a Educação Superior pública no país. Desse modo, o REUNI é expressivo dos processos de significação do termo "democratização" da Educação Superior. Vários significantes são acionados na disputa e articulação do sentido de "democratização": "expansão", "massificação", "inclusão", "democracia", "reparação social", assim como "elitização" e "qualidade".

Assim como no REUNI, a noção de "democratização" do ensino superior passou a circular com mais frequência nos documentos educacionais (BRASIL, 2003; 2004a; 2007a; 2007b; 2012; 2016), tornando-se central, em alguns momentos. É possível localizar alguns de seus sentidos. Um deles é o de democratização como **ampliação no número de vagas**. Ainda nessa direção, há perspectivas que incluem a expansão do setor privado de educação superior junto ao setor público como processo de democratização – o aumento numérico na oferta de vagas é o ponto central do argumento, independentemente do que significa em termos de igualdade, acesso e permanência, por exemplo. Mas, há também aqueles que afirmam que uma efetiva democratização da Educação Superior deve demandar uma educação pública, gratuita e de qualidade (MANCEBO, 2008; MACIEL, 2014), o que também opera como um significante vazio, capaz de aglutinar uma pluralidade de demandas.

Nessa perspectiva, o real aumento numérico da Educação Superior brasileira é usado como reforço desse discurso. Em 1995, o Brasil contava com 894 instituições de educação superior (IES), entre públicas e privadas, enquanto em 2015 esse número saltou para 2.364. Eram 210 instituições públicas em 1995 e 295 em 2015. Na mesma direção houve um aumento expressivo no número de instituições privadas, que em 1995 eram 684 e em 2015 cresceu para 2.069. Em 2017, o Brasil tinha 2.448 Instituições de Educação Superior (IES), sendo 2.152 privadas e 296 públicas. O Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2018) mostrou ainda que em cada quatro alunos matriculados em um curso de graduação, três eram da rede privada. O Censo da Educação Superior de 2017 também revela que o Brasil contava com 296 IES públicas e 2.152 IES privadas (87,9% das 2.448 instituições de educação superior). Ao compararmos os índices de matrículas entre os anos de 2007 e 2017 se observa que em 2007 havia 1.722.063 em IES privadas e 416.178 em IES públicas, enquanto em 2017 se observa 2.636.663 em IES privadas e 589.586 em IES públicas.

O que esses números retratam é o crescimento de grandes corporações em educação no Brasil, como um dos efeitos de políticas mobilizadoras do significante "democratização". São corporações como: a Yduqs, o grupo SER Educacional – envolvendo a Universidade da Amazônia (UNAMA), o Centro Universitário Maurício de Nassau e a Faculdade UNINASSAU, o Centro Universitário Joaquim Nabuco e a Faculdade UNINABUCO, o Centro Universitário Universus Veritas e Faculdade UNIVERITAS, e o Centro Universitário do Norte (UniNorte) – e a Cogna Educação – a

antiga Kroton Educacional, maior do ramo educacional, cujas marcas mais conhecidas são: Anhanguera, Unopar, Fama, Faculdade Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime e LFG. Em abril de 2018, o grupo Cogna Educação comprou a rede *Somos Educação* (que incluiu as editoras Ática, Scipione, Atual, Bemvirá e Saraiva, e as marcas Anglo, Maxi, Colégio Motivo, Plurall, Sigma, Ético, Geo, SER, entre outras), maior no ramo da educação básica privada.

O Plano Plurianual 2008-2011 (BRASIL, 2007a, p. 18) afirmou como um de seus objetivos "ampliar e *democratizar* o acesso ao ensino superior" a partir da ampliação no número de vagas e na "oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni), articulado ao Financiamento Estudantil (Fies)". Nesse caso, se observa, portanto, que a noção de "democratização" no Plano Plurianual 2008-2011 está atrelada à expansão no número de vagas.

Na mesma direção, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é também representado como mais uma política de "democratização", desta vez das "oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior" (BRASIL, 2016, p. 2). O sentido aqui atribuído é o de que com a centralização das avaliações para o ingresso na educação superior federal, haveria mais isonomia entre os concorrentes de diferentes classes sociais. A partir desse sentido, a proposta de utilizar o ENEM como processo seletivo para as universidades federais se fortaleceu.

Um segundo sentido atribuído a noção de "democratização" é o de que o aumento no número de vagas deve vir acompanhado por políticas que criem condições para que **grupos sociais historicamente marginalizados** passem a ser "incluídos" na Educação Superior. Nessa perspectiva, a demanda por cotas que historicamente vinha sendo articulada pelo movimento negro, ganha destaque, passa a compor os círculos de construção das políticas públicas de "democratização" da Educação Superior, englobando, posteriormente, estudantes egressos de classes sociais menos favorecidas.

Em 2007, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou um relatório intitulado *"Políticas Sociais: acompanhamento e análise"*, onde afirma que:

> para que haja a **efetiva democratização do acesso** à educação superior, há de se tratar da questão racial, sobretudo no que se refere à **ampliação da presença de afrodescendentes** nesse nível do ensino. Ainda que a menor incidência de grupo étnico na educação superior esteja associada à condição econômica, verifica-se que existem diferenças de acesso entre brancos e negros pertencentes à mesma faixa de renda, o que sugere a existência de algum tipo de discriminação, para além da condição econômica. Nesse

> sentido, a perspectiva seria **a intensificação das políticas de cotas** ou equivalentes para a rede pública como forma de incentivar e permitir aos alunos desta rede uma maior mobilidade social e, por outro lado, talvez propiciar uma revalorização da escola pública (IPEA, 2007, p.192).

No trecho destacado, se observa a ênfase dada não apenas a "efetiva democratização do acesso", movimento que veio se intensificando desde o REUNI e que vai reaparecer em documentos oficiais do Ministério da Educação, quanto o realce a "ampliação da presença de afrodescendentes", entre outras coisas, através da "intensificação das políticas de cotas". Nesse sentido, observaremos que a noção de "democratização" como ampliação do acesso de sujeitos de grupos historicamente marginalizados vai ganhando espaço.

Segundo dados de um levantamento realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), 70,2% dos estudantes das universidades federais brasileiras vêm de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, é parda ou preta, cursou o Ensino Médio em escola pública e tem pais que não fizeram faculdade. A pesquisa foi realizada em 2018 e apontou que 26,61% dos alunos têm renda de até meio salário mínimo, 26,93% de até um salário mínimo e 16,61% de até um salário e meio. Dessa forma, é inegável o ingresso expressivo de parcelas da população que historicamente não acessavam as universidades públicas.

Um elemento importante na compreensão desse processo é o de que um discurso hegemônico tal como esse de "democratização" da educação superior brasileira não possui um conteúdo coeso e estável, mas um horizonte móvel de discursos. Qualquer que seja o sentido dado à noção de "democratização", o que se observa é um processo constante de disputas pelo preenchimento desse significante em um campo atravessado por negociações, articulações, contestações e reafirmações. Isso se dá, especialmente, porque a emergência desse significante tornou-se um ponto nodal de uma série de políticas públicas em educação e o seu sentido foi sendo produzido através de um complexo processo de articulação hegemônica.

Como tenho enfatizado, a articulação de demandas neoliberais na construção desse processo de "democratização" da Educação Superior no Brasil é um elemento importante. Isso significa dizer que o próprio sentido do significante "democratização" é fortemente disputado por lógicas neoliberais, tais como a "economização" das relações sociais, a ênfase numa concorrência generalizada e a internacionalização das relações

econômicas dentro das dinâmicas globais do capitalismo. Isto porque, como argumenta Wendy Brown (2015, p. 30), o neoliberalismo "toma forma como uma racionalidade de governo, estendendo uma formulação específica de valores, práticas e métricas para todas as dimensões da vida humana". Assim, como analisa a autora, noções como "autonomia", "igualdade", e "liberdade" – e aqui, eu acrescentaria "democracia", "inclusão", "educação" e "universidade" – vêm sendo fortemente disputadas por lógicas neoliberais. Entre outros efeitos, a apreensão desses termos, tão caros às relações políticas e sociais por operar e instituir muitos sentidos, através da racionalidade neoliberal, faz com que as democracias sejam "concebidas como requerendo capital humano tecnicamente qualificado, e não participantes instruídos na vida pública e em regras comuns" (Ibid., p. 177). Nesse sentido, a efetivação de um processo de "democratização" da educação superior no Brasil ocorreu também marcada por uma razão neoliberal, como um dos elementos constituidores das disputas e negociações envolvidas.

No curso desse processo de "democratização" da educação superior no início dos anos 2000, ganharam destaque as discussões sobre a construção de políticas de cotas, enfatizando os/as estudantes egressos/as de escolas públicas e negros/as. Uma das expressões do fortalecimento dessa demanda por cotas nas universidades públicas, foi a aprovação dos primeiros programas de cotas na educação superior em 2003 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade de Brasília (UnB). A aprovação desses sistemas de cotas energizou os debates em diversas outras instituições públicas de ensino superior no país. Até a aprovação da Lei de Cotas, o número de universidades que aderiram a programas de cotas se expandiu. Em 2005, eram 14; em 2006 esse número alcançou a marca de 43 universidades e; em 2010, já eram 83 instituições (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017).

Em meio a diversos embates políticos – que se desdobraram em várias direções e se estendem até o presente – em 29 de agosto de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711 que instituiu o sistema de cotas para ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa lei determinou que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservassem 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas, sendo um percentual proporcional destinado a estudantes pretos, pardos e indígenas, definido pelo censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE). Em 2012, das 59 universidades federais brasileiras, 27 não tinha cotas sociais e somente 25 delas reservavam vagas para estudantes negros, pardos e indígenas.

Os efeitos da lei que instituiu o sistema de cotas são patentes. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre os anos de 2012 e 2015, houve um aumento no número de estudantes que ingressaram nas universidades públicas, que se declararam pretos ou pardos, saltando de 933.685 para 2.172.634, assim como entre os que se declaram indígena que aumentou de 10.282 para 32.147. O número de estudantes que se declaravam brancos nesse mesmo intervalo de tempo também aumentou, passando de 1.642.559 para 2.903.256. Em novembro de 2019, o IBGE publicou os resultados da pesquisa "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", que apontam que em 2018 o número de estudantes negros e pardos saltou, pela primeira vez, para 50,3% dos/as estudantes da educação superior pública[21].

No movimento de construção de uma cadeia de equivalência entre demandas de grupos sociais historicamente desassistidos, se observou em 2016, através da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro, a inserção de "*pessoas com deficiência*" nos termos relativos a Lei nº 12.711 de agosto de 2012. Destaca-se, desse modo, que as demandas atendidas por essas políticas não se constituem como algo dado ou auto-evidente. A construção do reconhecimento daqueles que devem ser alvo de políticas públicas que visem a correção de uma história de subalternização e exclusão é efeito de embates e articulações que se acirraram a partir dos anos 2000. Os argumentos são os mais diversos e as demandas surgem de vários grupos sociais, embora tenham ganhado força no âmbito da educação superior, até esse momento, as das pessoas negras, indígenas, pobres e com deficiência. Contudo, essa cadeia de equivalência, como toda articulação discursiva, permanece em aberto e sujeita a outras articulações, antagonismos e deslocamentos, o que oportunizou que as demandas LGBTI+ entrassem no jogo de significação da "democratização" do ensino superior.

O enfrentamento à LGBTfobia e às diversas formas de subalternização são pautas clássicas do movimento LGBTI+; entretanto, a demanda por políticas de reconhecimento, acesso e permanência de pessoas travestis, transexuais e transgênero na educação básica e superior tomou lugar de destaque na dinâmica de "cidadanização" da população LGBTI+ (CARRARA, 2015). A cadeia articulatória que criou relações de

[21] Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

equivalência entre demandas dos diferentes segmentos sociais já citados foi tensionada e as disputas pelo que vem a ser a "democratização" do ensino superior passou a abrigar, também, os pleitos da população LGBTI+.

Como salienta Iazzetti (2021), atualmente, há trinta e quatro instituições públicas de ensino superior que contam com ações afirmativas para as pessoas trans, sendo a maior parte delas universidades federais. Somente seis contam com políticas afirmativas na graduação. No geral, tais políticas se situam, especialmente, no âmbito da pós-graduação. Nesse contexto, notavelmente as demandas dos segmentos trans e travestis assumiram lugar fundamental, com destaque para a de regulamentação do uso do nome social, proteção contra violências e aumento das políticas de bolsas de manutenção acadêmica e moradia estudantil (IAZZETTI, 2019). Os movimentos trans passaram, então, a disputar a democratização e reconfiguraram, nesse processo, os limites da democracia. Ou seja, quando aqueles/as que não são reconhecidos/as como sujeitos (de direitos), ou habitam posições cujo reconhecimento é vacilante, reivindicam algo, tensionando as condições de reconhecimento e o arranjo dos direitos, o alcance da democracia é desafiado, abrindo a possibilidade de novas formas de existência (BUTLER, 1997). Assim, as universidades se constituem enquanto espaço-tempo enunciativo híbrido, disputado, permanentemente ressignificado e interpelado por diferentes demandas sociais e pelas vidas que ali habitam, que, ao mesmo tempo, são forjadas em meio a essas disputas e articulações.

2.3. Crise na "democratização" da educação superior

A "democratização" da educação superior foi amplamente defendida e, de certo modo, efetivada ao longo dos Governos Lula e Dilma Rousseff, embora não seja um processo desarticulado de outras dinâmicas internas e externas ao país, como demonstrei anteriormente. Ela se estabeleceu através de um amplo processo de articulação entre diferentes demandas.

Mais recentemente, esse ciclo de expansão via "democratização" da educação superior encontrou seus limites. A ampla articulação envolvendo demandas de diferentes setores como movimentos sociais, academia, parlamento, empresas, entre outros, vivencia um movimento de desestruturação frente a outros projetos de sociedade e de universidade, especialmente a partir de 2014. Como analisa Lopes (2019, p. 8), "quanto

mais ampla é a cadeia equivalencial entre as demandas, mais amplos também são os diferimentos entre as demandas articuladas" e, dessa maneira, algumas relações se tornam "incompatíveis com as particularidades integrantes da cadeia" (LACLAU, 2000a, p. 141), o que pode conduzir à falência da cadeia articulatória. Nesse contexto, a forte articulação entre demandas conservadoras e neoliberais que emergiu no contexto político brasileiro, nos últimos anos (como já destacado anteriormente) tem tensionado e abalado a cadeia articulatória até então estabelecida em torno do significante "democratização" da educação superior.

Com uma série de problemas econômicos se instaurando nas contas públicas a partir de 2014, o orçamento da educação sofreu um declínio. A universidades brasileiras passaram a conviver com uma redução contínua dos investimentos públicos, tornando críticas as condições de avanço do processo de "democratização". Nos anos seguintes, a diminuição nos investimentos em educação se aprofundou e uma narrativa de *"crise nas contas públicas"* passou a ser empenhada como impulsionadora de uma série de reformas de caráter neoliberal que foram empreendidas. Na trilha do argumento sustentado por Lucas Freire (2019)[22], defendo que a narrativa de crise nas contas públicas que atravessa a educação superior se constitui como uma forma não acidental de fazer política que mobiliza diferentes projetos, programas de recomposição do orçamento e dos serviços, investimentos de especialistas, gestores e educadores que buscam hegemonizar outro sentido para a educação superior pública, em que a racionalidade neoliberal seja o elemento central. Portanto, a narrativa de crise passou a ser articuladora de formas de fazer política. Uma articulação que se dá sobretudo porque *a crise* se torna algo que se precisa combater a todo custo e por todos.

Aliada à tribulação econômica que marcou o ano de 2015, afetando o orçamento público nacional em vários setores – e que também passou a acionar a noção de crise –, se inicia uma serie de realinhamentos políticos de tal maneira que o *impeachment* de Dilma Rousseff entrou na agenda política como algo possível no horizonte. Além do argumento formal de que a presidenta havia incorrido no crime de improbidade

[22] Em *"A gestão da escassez: uma etnografia da administração de litígios de saúde em tempos de 'crise'"*, uma análise da saúde no estado do Rio de Janeiro, Freire (2019) afirma: "Meu argumento central é o de que a ideia de escassez e finitude dos recursos públicos encontra-se na raiz de um conjunto variado de projetos de intervenção estatal que vão desde planos de reorganização de serviços públicos de saúde até a criação de um órgão que visa controlar o fluxo de novos processos judiciais e combater o 'excesso de judicialização da saúde'" (p. 9).

administrativa, ganhou força um discurso de que os governos do PT haviam conduzido irresponsavelmente as contas públicas, inclusive no âmbito da educação, e gerado *a crise*.

Destaca-se no curso do processo de *impeachment* um alinhamento entre setores da direita e da extrema direita, parlamentares conservadores (com destaque à bancada cristã neopentecostal e católico-carismática), grandes monopólios da mídia, empresariado nacional, entre outros sujeitos políticos. Em agosto de 2016 o *impeachment* se efetivou, como um golpe jurídico-parlamentar, tornando-se um dos acontecimentos políticos mais importantes e decisivos do que veio a acontecer nos anos seguintes.

O golpe jurídico-parlamentar de 2016 se tornou um acontecimento importante para a educação superior, sobretudo, porque é uma das marcas de uma virada não somente nos gestores do poder público brasileiro, mas, também, na hegemonia entre as concepções de educação pública do grupo político que assume o poder. Junto à "nova" articulação política que assume o executivo no Governo de Michel Temer (PMDB), aderem, de modo mais intenso do que nos governos anteriores, representantes de diversos setores do grande empresariado, elevando, portanto, as demandas desses grupos, frequentemente marcadas por elementos de uma racionalidade neoliberal, frente à educação pública nacional.

O número de matrículas na educação superior cresceu expressivamente ao longo dos anos, mas os investimentos no setor foram reduzidos. Entre 2014 e 2018 houve uma redução de 15% do orçamento da Educação Superior, período que recobre os governos Dilma Rousseff (PT) e Michel Temer (PMDB)[23]. Em 2015, início do segundo governo de Dilma Rousseff, que tomou como lema *"Brasil, pátria educadora"*, o orçamento da educação teve um primeiro corte de R$ 9,4 bilhões. Em 2016, houve um novo contingenciamento do orçamento da educação no valor de R$ 10,5 bilhões, um montante de 10% do orçamento de 2015. O orçamento de 2017 foi menor que o de 2016. Em abril de 2017, o Governo Temer emitiu um corte de R$ 4,3 bilhões do orçamento já aprovado para o Ministério de Educação. Nesse contexto de contingenciamentos e cortes dos projetos voltados à educação superior pública, a chamada "democratização" entra em um período de *crise* e a fragilidade de sua estrutura é exposta.

[23] Dados obtidos em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm

O Governo Temer (2016-2018) empreendeu esforços para se diferenciar ideologicamente dos governos do Partido dos Trabalhadores, incluindo uma reestruturação no Ministério da Educação com a extinção de algumas secretarias. Sob a declaração de um descontrole nas contas públicas, como elemento de uma "crise" nos investimentos nesse setor, o processo de "democratização" das universidades federais encontra seus limites. A noção de *crise* se torna um exterior constitutivo que viabilizou a constituição de uma cadeia de equivalência entre demandas de diferentes setores políticos acerca do projeto de reforma nas contas públicas e na educação nacional.

Uma série de cortes dos recursos destinados às universidades federais e às agências de fomento das pesquisas científicas – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – foram aprofundados em 2016. Programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Universidade para Todos (ProUni) assistiram a suspensão de novas ofertas e a diminuição no número de vagas disponibilizadas. Mas, uma das principais marcas deixadas pelo Governo Temer para a educação pública foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que instituiu um novo regime fiscal. Esse novo regime é caracterizado por um congelamento nos investimentos sociais, incluindo a educação, através do estabelecimento de um teto de gastos por 20 anos, o que significa a precarização das instituições públicas de educação. Como Pierre Dardot e Christian Laval (2019) sustentam, em momentos de crise econômica e política, é comum governos neoliberais aprofundarem a racionalidade neoliberal, reforçando ainda mais as lógicas da concorrência e da privatização e a redução dos "gastos" públicos.

Assim, as articulações políticas que produziram as reformas de caráter neoliberal não só aprofundam a "crise" – sobretudo se a entendermos a partir de elementos como o aumento da instabilidade e redução da previsibilidade sobre os conflitos políticos, maximizando as possibilidades de deslocamentos (ALMEIDA, 2019) em processos de enfraquecimento das articulações hegemônicas –, como se oferecem, no mesmo movimento, como a única solução possível e "democrática" para essa mesma crise. O processo de disputa pela significação da democracia, portanto, se encontra tão ou ainda mais acirrado que a crise hegemônica do discurso de "democratização" da Educação Superior. No entanto, os embates que constituíram esse processo de "democratização", assim como a implementação das políticas públicas que facilitaram o acesso à educação

superior de segmentos subalternizados da população, inclusive as pessoas LGBTI+, produziram efeitos importantes sobre o significado de universidade.

O perfil do público universitário mudou, processo que se ampliou ao longo dos anos. Mais pessoas negras, pobres e LGBTI+ passaram a habitar essas instituições, "trazendo outras experiências e olhares, demandando novos temas e interesses para dentro da academia" (SIMÕES, 2020, p. 11). Com isso, passaram também a questionar o direito de aparecer e de habitar os espaços universitários, reivindicando o reconhecimento de suas existências e alargando as fronteiras das lutas democráticas. Dessa maneira, gradativamente a chamada população LGBTI+ passou a também disputar a "democratização", sobretudo a partir de demandas de pessoas transgênero, mobilizando lutas em torno de questões fundamentais como igualdade, inclusão e reconhecimento. Nessa direção, na próxima seção discuto sobre como demandas LGBTI+ passaram a disputar e constituir o processo de democratização da Educação Superior.

2.4. O governo Bolsonaro e a crise na educação superior

O governo Bolsonaro é marcado por embates político-ideológicos em vários âmbitos, como em questões de gênero, sexualidade, classe, etnia, território, religião, meio ambiente. Nessa direção, o período que recobre esse governo é constituído por diferentes e contraditórias declarações e decisões; trocas de cargos em vários setores, incluindo a chefia do Ministério da Educação; acelerado desmonte do Estado, com as privatizações e muitos conflitos em torno delas; e, principalmente, pela dissolução das fronteiras entre a legalidade e a ilegalidade (LOPES, 2019) através do uso recorrente do autoritarismo e do militarismo. As articulações e alianças que viabilizaram a reestruturação da democracia no pós-ditadura militar, inclusive, são questionadas e atacadas em discursos abertamente antidemocráticos, que envolvem ameaças repetidas a um retorno à ditadura[24]. No entanto, apesar do acirramento de uma série de conflitos em

[24] Em uma entrevista publicada em 31 de outubro de 2019, o então senador Eduardo Bolsonaro (PSL), filho do Presidente da República, sugeriu um novo Ato Institucional 5 (AI-5), que durante a ditadura militar brasileira foi o mais duro instrumento de repressão, como resposta a possíveis manifestações à esquerda no país. E em 25 de novembro de 2019, em uma coletiva de imprensa que ocorreu em Washington (EUA), o ministro da Economia, Paulo Guedes, reafirmou a possibilidade de um novo AI-5. Acrescenta-se ainda a incitação e participação de representantes do governo, incluindo o presidente da república, em atos de rua que pedem uma intervenção militar, com o fechamento de instituições como o Supremo Tribunal Federal e o congresso nacional. Sobre a demanda de intervenção militar nesses atos, o vice-presidente da república, general Hamilton Mourão (PRTB), afirmou que devem ser tratadas como "liberdade de expressão".

várias esferas, a educação tem se tornado uma das principais arenas de investimentos e embates políticos, sobretudo em se tratando de relações de gênero e sexualidade.

Como citado na introdução desta tese, em janeiro de 2019, o então ministro da educação, Ricardo Vélez, afirmou, em entrevista ao jornal Valor Econômico, que *"A ideia de universidade para todos não existe"* e que as universidades devem ficar reservadas para uma *"elite intelectual"*. A afirmação do ministro pode ser tomada como uma das marcas mais evidentes de uma virada importante. A aliança política que ganhou as eleições em 2018 em torno de Jair Bolsonaro – mesmo com suas diferenças internas – assumia aí, claramente, tanto uma perspectiva de rompimento radical com a hegemonia do discurso de "democratização", que já vinha abalada; quanto a defesa de um novo registro para a educação superior no Brasil.

Em abril de 2019, houve um contingenciamento dos investimentos na educação superior nacional, na ordem de 30% do orçamento, o que significou aproximadamente R$ 5,8 bilhões. Inicialmente, o novo ministro da educação Abraham Weintraub anunciou em entrevista que o corte de verbas seria destinado a universidades que apresentaram "baixo desempenho acadêmico" e que estiveram promovendo "balbúrdia" – ver detalhes no capítulo anterior. Alguns dias depois, anunciou que o contingenciamento se estenderia a todas as universidades federais.

No dia 7 de maio de 2019, em uma audiência pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o mesmo ministro declarou que o modelo de investimento e expansão do Ensino Superior nos governos anteriores se constituía como um "desastre". Weintraub criticou ainda os incentivos e investimentos feitos em instituições privadas, tais como o FIES, apontando que se constituiu como uma "tragédia o financiamento estudantil", especialmente pelo número de pessoas inadimplentes no FIES. O ministro lançou críticas, também, à produção científica nacional, afirmando que "tem pouca relevância", já que o número de citações no exterior, segundo os dados apresentados por ele, é insatisfatório. O argumento utilizado na defesa do contingenciamento articulava, portanto, uma tentativa de cumprimento da meta fiscal e acusação de suposta improdutividade acadêmica.

No dia 15 de maio de 2019, ele foi convocado para responder a questionamentos sobre esse contingenciamento na Câmara Federal dos Deputados. Diversos pontos se destacaram nas discussões que se seguiram na audiência, desde os debates sobre as

expressões “cortes” e “contingenciamento”, até a proposta defendida pelo ministro de cobrança de mensalidade na pós-graduação. Um deles foi a maneira como se apreendia a expansão da educação superior e técnica nos últimos anos no país como um erro, ou um conjunto de decisões irresponsáveis pelos governos anteriores. Nesse sentido, o ministro afirmou que a educação superior pública se tornou uma espécie de “draga de recursos” sem gerar “riquezas”; reiterando o descrédito a qualquer discurso de promoção de justiça social, através da depreciação das instituições públicas, como parte de um empenho na direção de desmantelar o Estado social (BROWN, 2019).

Destacou-se ainda os discursos de dois deputados que saíram na defesa dos cortes. O Deputado Carlos Jordy (PSL-RJ), afirmou:

> “Muitos impropérios e muitas mentiras têm sido ditos com relação ao contingenciamento. Primeiro de tudo, uns estão dizendo que há um corte no Orçamento, quando, na verdade, há um contingenciamento; outros dizem que esse contingenciamento - ou corte, para a Oposição, para a Esquerda - é fruto de uma represália contra as balbúrdias nas universidades.
>
> É fato que uma verdade foi dita pelo Ministro. **Existem, sim, balbúrdias nas universidades!** Não são todos que cometem balbúrdias, não são todos que praticam esses atos, mas aqueles segmentos **aparelhados pela Esquerda nas universidades**. Essas balbúrdias estão ocorrendo, sim!
>
> A definição de balbúrdia, pelo dicionário, é confusão, desordem, barulho, ruído, grande desordem, confusão, sarapatel, tumulto e vozeria. Isso existe, sim, nas universidades!
>
> Aqui está a prova: ‘UFF aprova tese de doutorado sobre orgias gay’. É para isso que serve uma universidade? Não é para isso que serve uma universidade! Outra: ‘UFF vai apurar denúncia de festa com ritual satânico, drogas e orgias’. Isto foi publicado pelo G1. Isto aconteceu na UFF.
>
> Aqui estão algumas fotos dessas festas com drogas, bebidas e sexo. Outras reportagens falam desse mesmo fato. ‘Festas em campus universitário misturam satanismo, feminismo, drogas e orgias.’ Querem mais balbúrdias? ‘Boulos, pelo Sudeste, para organizar a luta contra o fascismo e a reforma da Previdência.’ Isso está ocorrendo na UFMG, na UFJF, na UFF e na UFRJ. Balbúrdia!’” (Deputado Carlos Jordy)[25].

Somando-se à defesa dos cortes, a deputada Professora Dayane Pimentel (PSL-BA), leu os títulos das pesquisas de mestrado: “É tudo psicológico/dinheiro/pruuu e fica logo duro! : desejo, excitação e prazer entre boys de programa com práticas

[25] Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=104.2019&nuQuarto=119162&nuOrador=2&nuInsercao=2&dtHorarioQuarto=16:00&sgFaseSessao=CG&Data=15/05/2019&txApelido=CARLOS%20JORDY,%20PSL-RJ&txFaseSessao=Comiss%C3%A3o%20Geral&txTipoSessao=Deliberativa%20Ordin%C3%A1ria%20-%20CD&dtHoraQuarto=16:00&txEtapa= Acesso em: 06 ago. 2021.

homossexuais em Recife" (VIANA, 2010) e "A folia dos cus prolapsados: pornografia bizarra e prazeres sexuais entre mulheres"[26] (VIANA, 2014), ambas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como exemplos de "coisas" que não deveriam ser produzidas nas universidades e que devem ser combatidas. A deputada questiona ainda: "é isso que vocês querem que os seus filhos leiam? Porque não é isso que eu quero que nem o meu filho, nem os meus alunos leiam". O argumento era o de que essas produções são exemplos de que é possível fazer um "contingenciamento" das verbas. O que episódios como esse nos revelam é que os conflitos em torno da educação superior decorrem, também, de relações de poder sexualizadas, generificadas e racializadas.

Nota-se em ambas as falas a (re)produção de uma *fantasia* de um inimigo à ordem social que estaria instalado nas universidades públicas, tal como ocorreu na época da censura ao projeto Escola Sem Homofobia (ESH). A definição desse inimigo comum é móvel, variando, portanto, em função dos contextos políticos específicos. No contexto das lutas na educação superior, esse inimigo comum é caracterizado por significantes como: a esquerda; a ideologia de gênero; as drogas; o satanismo; as orgias; o marxismo cultural; o comunismo; o feminismo; os movimentos LGBTI+; os direitos humanos; os sem-terra e sem teto; e pela sua suposta ameaça de "perversão" e "destruição" da "família brasileira" e da ordem social.

A fantasia de um inimigo iminente centrado em questões relacionadas à sexualidade se constitui como uma potente estratégia política na medida em que alimenta o pânico moral instaurado no campo educacional de modo mais amplo; fortalece vínculos sociais e abre possibilidades de identificação em momentos em que a contingência das estruturas sociais é exposta. Ou seja, oferece a possibilidade de que aqueles que não se reconhecem nas instituições de educação superior públicas, por razões dispersas e diferentes, encontrem um ponto de aglutinação e identificação. Assim, a delimitação de um inimigo comum e, principalmente, o surgimento de alguém capaz de combater esse

[26] Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=104.2019&nuQuarto=119182&nuOrador=4&nuInsercao=4&dtHorarioQuarto=17:20&sgFaseSessao=CG&Data=15/05/2019&txApelido=PROFESSORA%20DAYANE%20PIMENTEL,%20PSL-BA&txFaseSessao=Comiss%C3%A3o%20Geral&txTipoSessao=Deliberativa%20Ordin%C3%A1ria%20-%20CD&dtHoraQuarto=17:20&txEtapa= Acesso em: 06 ago. 2021.

inimigo, como única alternativa de conter o horror, se tornou uma força de articulação política (LOPES, 2019).

Nessas falas, nota-se que discursos de gênero e sexualidade passaram a compor com mais nitidez as questões centrais dos conflitos políticos vivenciados sobre as universidades. Não são quaisquer questões que são "denunciadas" como exemplos daquilo que não tem lugar nas universidades brasileiras. São claramente mobilizadas questões de gênero e sexualidade, em pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e festas, a fim de disputar o que vem a ser a universidade. Isto é, estas "denúncias" são tentativas de tornar certos discursos críticos algo *indizível* nesses espaços, algo que não tem lugar nas universidades públicas brasileiras e, dessa forma, reestabelecer determinados limites sobre o que pode ser visto, conhecido e daqueles que podem ou não aparecer na esfera pública. Assim, se de um lado os embates recentes têm alargado o terreno das lutas democráticas através da educação superior, demandando a igualdade política e a justiça social para grupos historicamente subalternizados, como na esfera das relações de gênero e sexualidade; de outro, tem sido cada vez mais frequentes as tentativas de restringir esse terreno, de conter os antagonismos sociais e estancar os deslocamentos.

Pressionado por uma série de protestos em todo o país, com grandes atos políticos que aconteceram nos dias 15 e 30 de maio de 2019, o governo recuou parcialmente na decisão. Mas, em audiência no congresso federal o ministro apontou que o recuo no contingenciamento estaria condicionado à aprovação da reforma da previdência, que tramitava no momento.

A narrativa principal, reiteradamente empreendida pelo governo, era a de uma necessidade de "equilibrar as contas para que o sistema não quebre", como afirmou o presidente em um pronunciamento[27]. Para o ministro Weintraub existia um gasto muito elevado nas universidades públicas, especialmente com os/as professores/as[28], fruto de um investimento desnecessário e um atraso na gestão dos recursos, que aliados a Emenda Constitucional 95 fundamentaria a necessidade de medidas como o contingenciamento dos investimentos. O que se destaca é que uma perspectiva neoliberal de educação

[27] Pronunciamento veiculado no dia 20 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/02/20/nova-previdencia-e-fundamental-para-equilibrar-contas-diz-bolsonaro.ghtml

[28] O ministro chegou a afirmar ainda que o principal problema do Ministério da Educação são os salários dos/as professores/as universitários/as, declarando que se trata de "gastar uma fortuna com um grupo pequeno de pessoas", e que iria "atrás da zebra mais gorda".

superior vem sendo defendida com veemência pelo governo, e nela o encolhimento das instituições públicas, como parte de uma estratégia de privatização, é uma necessidade imediata.

Em meio à cruzada declarada pelo Governo Bolsonaro contra as universidades públicas, o ministro Weintraub lançou um programa chamado "*Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se"*. A expressão "Future-se" traz um neologismo da palavra "futuro", na forma de verbo transitivo de modo imperativo, como observou Salomão (2019). De tal maneira, "Future-se" é como uma ordem, todos/as estão instados a assumirem a forma do "futuro" declarada pelo programa. Ela guarda ainda um pressuposto: o de que as universidades estariam presas a uma lógica antiquada e atrasada, que não tem mais espaço nos tempos atuais porque estaria no "passado". Desse modo, o "Future-se" é apresentado como a proposta necessária de "inovação" da Educação Superior nacional.

O programa é constituído por três eixos: 1) Governança, Gestão e Empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; e 3) Internacionalização. Entre eles, destaca-se o ensino e a pesquisa, em detrimento da extensão universitária. Empreende uma linguagem neoliberal, com a ênfase em expressões como "competência", "eficiência", "modernização", "empreendedorismo", "competitividade", "capital estrangeiro" e "parceria com o setor privado", como centrais na construção de suas propostas, seja no documento apresentado ou nas propagandas veiculadas pelo governo. Baseado nos moldes de um projeto implementado na Austrália no final da década de 1980, que fez a Educação Superior pública passar para um modelo híbrido, na qual parte dos custos são pagos pelo estudante, o "Future-se" propõe que as universidades públicas captem recursos para aumentar seus orçamentos, e nesse movimento passem a gestão para as Organizações Sociais (OS) e fundações, o que abriria inclusive a possibilidade de contratação de professores em regime de CLT e não mais através de concursos públicos. Está implicado no projeto, portanto, uma renúncia à autonomia universitária com a terceirização da gestão. Nesses moldes, apesar do programa defender um discurso de rompimento com o passado, através de lógicas empresariais de cunho neoliberal como empreendedorismo, inovação e internacionalização, esses são elementos que já circulavam em demandas neoliberais na década de 1990, como é possível observar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). Nesse documento, tomado aqui como uma expressão de um conjunto de forças políticas significativas

naquele contexto, já se encontra a defesa de um modelo de privatização da gestão pública inclusive para a educação, o que destaca o fato de que não se trata de uma demanda inteiramente nova, ou exclusiva e original do governo Bolsonaro. Esta é rearticulada por setores interessados em uma transformação radical nas universidades públicas, na direção de um controle irrestrito dessas instituições pelas lógicas do mercado.

A reestruturação das universidades públicas propostas pelo Governo Bolsonaro é apresentada como uma *necessidade* incontornável para o desenvolvimento nacional. Na reiteração dessa narrativa pouco tem importado a veracidade das informações. Como vimos, o governo tem apostado na produção de falácias que buscam desqualificar as universidades públicas, além de colocá-las – e em especial os/as docentes – em uma posição de inimigas do desenvolvimento, como atrasadas por questões ideológicas, e os/as professores/as em especial como aproveitadores. É nesse contexto de cortes no financiamento e ataques à autonomia universitária que foi apresentado o programa Future-se, como estratégia para compelir as instituições a acolherem a proposta, disposta como a única viável em meio ao caos.

Nesse sentido, e na medida em que o governo vem falando sobre um gasto "excessivo e irresponsável" com a educação superior pública, citando a possibilidade de cobrança de mensalidade na pós-graduação[29], articulando discurso que visam depreciar a produção intelectual acadêmica[30], fortalecendo as relações com as corporações no setor educacional e fragilizando o sistema público universitário, podemos afirmar que o governo Bolsonaro aprofunda uma crise hegemônica na educação superior, de modo que o processo de "democratização" e as articulações que o mantinham em curso desmoronam dramaticamente nas políticas públicas nacionais.

[29] Em entrevista ao portal jornalístico UOL o Ministro da Educação Abraham Weintraub declarou que a legislação vigente permitiria a cobrança de mensalidades em cursos de mestrado em IES públicas. Contudo, em ação julgada pelo Supremo Tribunal Federal em abril de 2017, ficou permitida a cobrança de mensalidades somente para cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações), e vedada a cobrança para cursos de pós-graduação *strito sensu* (mestrado e doutorado).

[30] Os ataques à produção intelectual acadêmica se direcionaram, de modo especial, ao campo da filosofia e das ciências humanas, com cortes no orçamento, exclusão em portarias do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que se expressou, por exemplo, em declarações como a do Presidente da República Jair Bolsonaro, que fala em "descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas)", para "focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina", ou a do então ministro da Educação, Abraham Weintraub, em que afirma: "Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro". Essas são investidas diretas sobre campos tradicionalmente críticos às instituições e práticas sociais, como esforços para conter os deslocamentos sociais produzidos.

Essa regressão conservadora impulsionada nas políticas públicas produzidas no contexto do Governo Bolsonaro tem raízes importantes em articulações políticas acionadas em governos anteriores, que se robustecem especialmente a partir do pós-2016 com o Governo Temer.

> "Eu quero, também, para tranquilizar o mercado, dizer que serão mantidas todas as garantias que a direção do Banco Central hoje desfruta para fortalecer sua atuação como condutora da política monetária e fiscal. (...) O que nós queremos fazer agora, com o Brasil, é um ato religioso, é um ato de religação de toda a sociedade brasileira com os valores fundamentais do nosso País".

Nesse trecho do discurso de posse, em 12 de maio de 2016, Temer evidencia a que seu governo está ancorado na articulação entre demandas conservadoras e neoliberais, criando condições inclusive para alianças mais amplas e radicalizadas que se concretizam no Governo Federal posterior. Nesse sentido, as políticas corporificadas no Governo Bolsonaro cumprem um papel histórico importante. O papel de tocar adiante uma face amarga do neoliberalismo, de desmantelamento do Estado social e, consequente, aprofundamento das desigualdades. Essa articulação política desmonta direitos sociais importantes e é essencial para as elites econômicas brasileiras e internacionais, assim como, para segmentos religiosos conservadores.

Argumentar que a "democratização" da educação superior pública se encontra sob crise hegemônica acelerada no Governo Bolsonaro é também reconhecer que as investidas nessa direção ocorrem não somente de "fora" das universidades, mas também em seu "interior". Entre seus quadros encontram-se defesas calorosas de uma educação regulada por lógicas morais conservadoras e neoliberais O modo como o Governo Bolsonaro tem lidado com as eleições universitárias nos dá indícios desse aspecto.

Até agosto de 2021 o governo interviu em 21 das indicações para as reitorias das universidades federais, ignorando os resultados das eleições em cada uma delas. Desde 2003, o Governo Federal vinha só sancionando as escolhas das comunidades universitárias, em uma espécie de "tradição democrática" que foi rompida já no primeiro ano do governo Bolsonaro. Em algumas instituições, foram nomeados os segundos ou terceiros colocados na lista tríplice, como: na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), na Universidade Federal do Ceará (UFC), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN (Ufersa), no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em outras, foram feitas nomeações fora da lista tríplice, na condição de reitores/as *pro tempore*. É o caso da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Em alguns casos, as aproximações com perspectivas neoliberais e/ou conservadoras foram decisivas, como no caso da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Nessa instituição, a escolhida foi a terceira colocada nas eleições, que embora não tenha saído vitoriosa do processo eleitoral, assumiu uma aproximação com os discursos empreendidos pelo governo, o que garantiu a nomeação. Nomeada, a então reitora publicou um vídeo em que aparece ao lado de um quadro com uma foto do general Artur da Costa e Silva, segundo presidente do Brasil durante a ditadura militar, em um dos períodos mais violentos do regime. Na UFS, a reitora nomeada, que não havia se candidatado ao cargo na reitoria, é da mesma igreja evangélica do então ministro da Educação, Milton Ribeiro. Em todas essas instituições e de diferentes maneiras, as intervenções foram acompanhadas de reações e protestos contundentes das comunidades acadêmicas. No caso da UFPel, por exemplo, a reitora nomeada, mesmo não tendo vencido a consulta interna, anunciou que compartilharia a gestão com o vitorioso no pleito.

Posto isso, destaca-se um elemento fundamental na forma política do governo Bolsonaro para a educação nacional: a articulação que tem sido reforçada entre demandas *conservadoras* e demandas *neoliberais*, em um cenário político com bases transnacionais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; JUNQUEIRA, 2018). Isto é, articula-se de um lado uma moral conservadora, destacadamente de matriz judaico-cristã, que se concentra especialmente nas relações de gênero e sexualidade – mas que se estende a relações com outros eixos de diferenciação social – e do outro a defesa e intensificação das políticas econômicas neoliberais que amplia uma lógica de privatização da vida social, em todas as suas esferas, efetivando uma degradação de direitos sociais e de instituições públicas;

o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, fundada na superexploração do trabalho; e a ampliação de uma lógica econômica como reguladora das vidas humanas, inclusive na dimensão das relações consigo mesmo (BROWN, 2019).

As articulações entre conservadorismo e neoliberalismo não são um fenômeno completamente novo, sendo possível encontrar, por exemplo, elementos da defesa dessas relações em formulações de teóricos seminais como Friedrich Hayek e Milton Friedman, que em diferentes abordagens defendem o valor de uma moral tradicional na construção de um sistema político-econômico neoliberal[31]. Também não é algo inédito e original à conjuntura política brasileira, de maneira que podemos reconhecer esses elementos desse processo também em outros contextos como nos Estados Unidos da América e na América Latina. É preciso reconhecer, ainda, que essas relações não são automáticas e incontornáveis, ao ponto de teóricas como a filósofa Nancy Fraser (2018) sustentarem a existência de um "neoliberalismo progressista", que nos Estados Unidos da América tinha alcançado hegemonia antes da emergência do governo Trump. Portanto, essas articulações se constituem em contextos de decisões políticas em conjunturas de múltiplas possibilidades, assim como não se dão eliminando as diferenças e as contradições, mas amplificando as equivalências entre determinadas demandas e fortalecendo certos projetos de poder. É sob essa percepção que se torna importante analisar como essas articulações se estruturam no contexto brasileiro contemporâneo.

É certo que esse avanço das políticas neoliberais assim como o recrudescimento dos movimentos neoconservadores tem ocorrido em diversas partes do mundo[32]. Autores como Miskolci e Campana (2017) e Junqueira (2017; 2018) têm analisado as redes transnacionais pelas quais o conservadorismo veio se reestruturando em diferentes países, sobretudo a partir de um elemento central: o antagonismo aos estudos de gênero e sexualidade – com destaque especial de seus principais ideólogos ao conceito mesmo de gênero –, às lutas e demandas feministas e LGBTI+, aos direitos humanos e a laicidade.

[31] Para uma análise mais aprofundada, conferir Brown (2019).

[32] Como Junqueira (2017) e Corrêa (2017) observam, diversos países têm vivenciado formas de recrudescimento de movimentos conservadores que tomam a agenda *antigênero* e os significantes "ideologia de gênero" e "teoria de gênero" como ponto nodal, tal como Nova Zelândia, Taiwan, Portugal, Alemanha, Eslovênia, Espanha, Polônia, Croácia, Áustria, Estados Unidos, Canadá, entre outros. Nesses países a presença de cristãos conservadores se tornou elemento decisivo dos processos políticos. No contexto da América Latina, ganha destaque a atuação de movimentos "pró-vida" e "pró-família", especialmente a partir do início do século XXI, que tem como núcleo estruturante a presença de católicos e/ou evangélicos conservadores.

No Brasil, assim como em outros países, na esteira das lutas em defesa das demandas "pró-vida" e "pró-família", emergiu a chamada "nova direita cristã", destacadamente composta por evangélicos e católicos conservadores[33]. Esse "novo" sujeito político tem contado com programas televisivos em diversos horários, emissoras de televisão e rádio, faculdades evangélicas, organizações sociais em defesa da "família" e dos "valores cristãos", além das redes amplas, complexas, dinâmicas e conflitivas de igrejas. Como Oro (2003), Machado (2006) e Miguel (2016) observam, a presença de políticos declaradamente religiosos e especialmente evangélicos, com atuações fundamentalistas, se organiza no Brasil de modo seminal a partir da década de 1990 com diferentes investimentos na eleição de seus líderes religiosos. Nos últimos anos, destaca-se uma mudança no modo de atuação desses sujeitos, não limitando mais as suas ações a políticas assistenciais e de saúde, especialmente no "combate às drogas" através de práticas terapêuticas; dirigem seus esforços, também, às políticas de segurança pública, educação e a organização de "projetos de cidadania" (MACHADO, 2017; EFREM FILHO, 2019). Mais ainda, a partir desse modo de ação em que vieram reivindicando "seu lugar como mediadores da relação entre populações marginalizadas e projetos de cidadania, especialmente nas periferias urbanas brasileiras" (MACHADO, 2017, p. 4), esses setores religiosos passaram a disputar as práticas sociais também através de uma "linguagem dos direitos" (EFREM FILHO, 2019). Aos poucos, esses atores políticos foram se aglutinando na "nova direita cristã" que, entre outras coisas, tem ampliado a organização de vários espaços de reflexão e divulgação de suas ideias, como seminários, congressos, encontros, workshops, ações de rua e, especialmente, a disseminação de formas de influências sobre parlamentares (VILLAZÓN, 2015), assim como na ocupação direta de espaços representativos do Estado.

Em conjunto, a implementação de políticas neoliberais no Brasil veio sendo aprofundada no início do século XXI, em um movimento de reorganização da divisão internacional do trabalho. Nesse processo, o Brasil tem se tornado cada vez mais um país primário exportador e menos industrializado, o que pode ser interpretado, inclusive, como um retorno a certas relações coloniais. O rentismo tem se tornado cada vez mais o principal motor da economia brasileira (SAAD FILHO; MORAIS, 2018). A produção

[33] Apesar do anticatolicismo que tem constituído os movimentos evangélicos neopentecostais (BURITY, 2016), católicos e evangélicos conservadores têm se articulado em várias frentes de embates políticos quando questões morais ganham destaque, como no caso do movimento Escola Sem Partido, especialmente nos debates sobre os Projetos de Lei, mas também nas discussões sobre a, por eles, denominada luta contra a "ideologia de gênero".

industrial nacional está em regressão. O desemprego se expande e os instrumentos do Estado que viabilizavam algum tipo de assistência social às camadas mais empobrecidas vêm sendo aceleradamente desmontados. As desigualdades socioeconômicas se aprofundam e a violência contra as classes trabalhadoras e periféricas na cidade e no campo se intensificam. Cada vez mais os braços do Estado têm sido utilizados para reprimir brutalmente as populações mais vulneráveis do país. No entanto, a implementação das políticas neoliberais no contexto brasileiro não ocorre em um vazio, mas em um espaço-tempo saturado de significações, fantasias e relações de poder. Existem intersecções com o conservadorismo moral, o racismo, o machismo, entre outros, que recriam condições de possibilidades sob formas relativamente novas (BROWN, 2019). Assim, os processos políticos brasileiros são efeitos de intercruzamentos entre o recrudescimento do conservadorismo e o avanço de lógicas neoliberais que se distendem a todas as instâncias da vida social.

Como Wendy Brown (2019) analisou, embora visem diferentes propósitos, as racionalidades neoliberal e conservadora se alinham e se atravessam de diferentes formas produzindo forças políticas importantes nas últimas décadas. É sob essa articulação política que essas racionalidades têm conseguido acelerar o atendimento de suas demandas e o avanço de seus projetos políticos em países como o Brasil. Há, portanto, uma lógica subjacente à forma das políticas neoliberais no contexto brasileiro, de fortes alianças com as demandas conservadoras, que envolve "reforçar as liberdades individuais e simultaneamente expandir o alcance dos valores tradicionais" (BROWN, 2019, p. 91). Ou nas palavras do ministro da economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes: *"Ideias liberais de um lado e uma agenda de costumes, de valores, de família, do outro"*[34]. Nessa direção, a família acaba assumindo uma importância e sendo um ponto de articulação entre as demandas conservadoras e neoliberais. Dizer que é preciso reduzir o Estado, uma das demandas mais enfatizadas no cenário político brasileiro, tem como consequência uma redução das estruturas de suporte, cuidado e proteção, da qual grande parcela da população brasileira depende. Esse papel acaba sendo deslocado para a família – o que nesse espectro conservador significa necessariamente a união de um homem e uma mulher cisgêneros, e seus filhos –, que deve incorporar o dever de prover o suporte, o cuidado e a proteção necessárias (BROWN, 2019).

[34] Entrevista concedida ao jornal O Estado de S. Paulo, em 10 de março de 2019.

Nesse contexto, aspectos como a contenção das lutas por justiça social para populações historicamente subalternizadas, como a LGBTI+, consegue aglutinar demandas de ambas as racionalidades, na medida em que atende a interesses mútuos: para os conservadores, significa conter o avanço dos deslocamentos no campo da moralidade, e das relações de gênero e sexualidade, que vêm desfazendo os fundamentos que sustentam valores, identificações e relações tradicionais; para os neoliberais significa refrear uma força crítica às desigualdades sociais, promover a manutenção de certas hierarquias e relações de autoridade, moralidade e disciplina econômicas, deslocar e concentrar na família funções importantes incorporadas pelo Estado, reduzindo-o a atividades mínimas, o que amplia questões e interesses econômicos, como as privatizações, a ênfase no indivíduo e a lógica da concorrência[35].

As forças políticas focadas em conter os excessos do Estado social brasileiro – o que significa também em conter os "excessos de democracia" (BROWN, 2019) – se constituem, então, por articulações entre demandas neoliberais e demandas conservadoras. Não se trata, insisto, de pensar como questões morais, ou de gênero e/ou sexualidade, são mobilizadas para ocultar interesses econômicos neoliberais. Mas, perceber que os fenômenos políticos vivenciados no Brasil nos últimos anos se dão sob articulações, no sentido proposto por Laclau e Mouffe (2015), entre essas demandas.

Nesse contexto, são declarados "inimigos da sociedade" todos aqueles que ameacem o processo de neoliberalização e de manutenção de valores tradicionais. Em vista disso, uma gama de estratégias políticas é empenhada para catalisar as incertezas, angústias, medos e ressentimentos sociais – que, ao menos em parte, foram delineados pelas próprias políticas neoliberais das últimas décadas – e direcioná-los a certos sujeitos localizados como os grandes responsáveis, conforme analisei anteriormente. Nesse ponto, a articulação política que corporifica o governo Bolsonaro, com toda a sua forma autoritária, militarista[36], nacionalista, em suma neofascista, se inscreve de modo bastante

[35] Contudo, como argumentei anteriormente, as articulações entre demandas neoliberais e outras demandas políticas são contextuais e podem se dar sob diferentes formas. Questões como a adoção de crianças por pessoas LGBTI+, o casamento entre pessoas do mesmo sexo, os direitos sexuais e reprodutivos como no caso do aborto, a presença de conteúdos de gênero e sexualidade nos currículos escolares, entre outras, são exemplos desse processo, visto que há também demandas neoliberais envolvidas nessas questões. Dessa maneira, tanto é preciso reconhecer a pluralidade interna às demandas neoliberais quanto é importante perceber que um aspecto valioso para as alianças se darem nos últimos anos entre políticas neoliberais e conservadorismo é a possibilidade de acelerar o atendimento de ambos os conjuntos de demandas, catalisando uma gama de afetos políticos.

[36] Seja pelo uso extensivo da força militarizada pelo Estado (e não raramente também legitimando organizações militarizadas fora do Estado, como as milícias), pela presença de vários militares em cargos

potente: catalisando afetos políticos enérgicos como o ressentimento, o medo e a esperança em políticas conservadoras que visam perpetuar formas de exploração econômica neoliberais, o que envolve necessariamente a mobilização de estruturas opressivas também em outras dimensões, como gênero, sexualidade, racialização, religiosidade e assim por diante – não como elementos anexos, laterais ou acionados para ocultar outras coisas, mas como constitutivos mesmo da estrutura econômica em sua forma brasileira e portanto inseparáveis da dinâmica política empreendida.

É, então, nessa perspectiva que as investidas produzidas através das articulações entre demandas neoliberais e conservadoras tem deslocado o significado da universidade pública brasileira para outro registro. São investidas que avançam na direção de uma "desdemocratização"[37] dessas instituições, e que, para tanto, são constituídas por discursos econômicos, de gênero e de sexualidade, uma vez que afirmam – frequentemente num só movimento – uma concepção de educação superior regulada pelas lógicas neoliberais de mercado e por uma moral conservadora em relações e conflitos de gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, é possível falarmos que há uma tentativa de desdemocratização da educação superior brasileira em curso, sob diferentes alianças políticas e acionando diferentes antagonismos sociais, que embora não seja produto original dessa articulação no governo Bolsonaro – porque as articulações são conjunturais e temporais –, é aprofundada através dela.

Nas tramas complexas que procurei esboçar nessas últimas páginas, em que a crise passa a ser o cenário mais amplo onde os antagonismos se sobressaem, cabe realçar que os processos políticos produzem efeitos performativos não apenas sobre as instituições, mas também sobre os sujeitos implicados nessa cena. Expandem-se certas formas de reconhecimento na medida em que se restringem outras, em dinâmicas de produção e negociação da diferença (MACEDO; RANNIERY, 2018). Implica perceber que os processos políticos analisados ao longo desse capítulo estão imersos em um fazer

---

de primeiro escalão no executivo, o que imprime uma importante influência desses nas políticas de governo, ou seja pelo propagandeamento de seus signos – o que se observa no campo escolar através da defesa intensiva das escolas militarizadas como modelo de excelência e como saída para os problemas educacionais.

[37] Tomo a noção de "desdemocratização" de empréstimo dos trabalhos de Wendy Brown (2006; 2019). Para a autora, as políticas neoliberais, em sua forma contemporânea, de articulação com um neoconservadorismo, têm produzido um processo de rompimento com certos fundamentos tradicionais do liberalismo como "igualdade, universalidade, autonomia e liberdade política, cidadania, estado de direito e imprensa livre" (BROWN, 2006, p. 696), que estruturam as democracias liberais ocidentais, por mais que a efetivação desses princípios tenha sido marcada sempre por brutais desigualdades, especialmente em contextos como o latino-americano.

recíproco entre políticas públicas estatais, circuitos de afetos e desejos, e formas de subjetivação, como argumento ao longo desse trabalho. Na medida em que estamos envolvidos/as em questões como as batalhas pela democratização da Educação Superior, os conflitos na "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil, os deslocamentos produzidos pelas lutas acerca dos direitos sexuais, de gênero e reprodutivos, o recrudescimento de movimentos conservadores que se faz sob articulações com demandas neoliberais, com a intensificação de seus assaltos à igualdade política e à justiça social, estamos conjuntamente nos constituindo e constituindo os outros de determinadas maneiras. Ou, como Butler (2019a) sustenta, na medida em que as relações de poder operam tecendo significados, valores, normas, relações e desejos, elas também engendram a formação do sujeito, que se constitui, sempre, num duplo movimento, segundo o qual "o poder não só *age sobre* o sujeito como também, em sentido transitivo, *põe em ato* o sujeito, conferindo-lhe existência" (p. 22, grifos da autora). Assim, ao passo que somos os produtores das práticas sociais e instituições, somos nós mesmos efeitos dessas práticas e instituições, de formas muitas vezes imprevisíveis.

Na trilha da análise aqui engendrada, começo a partir do próximo capítulo, a discutir como essas tramas políticas se conectam com os processos de subjetivação de estudantes LGBTI+ que ingressaram na UFPE nos últimos anos. Ao revés, e persistindo nessa perspectiva de que há um fazer recíproco entre os processos políticos mais amplos e os sujeitos, procuro pensar como esses/as estudantes também engendram a universidade e as lutas políticas aqui delineadas, no que tenho entendido como encontro entre a trajetória de democratização da educação superior e a "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil.

3. “A universidade transformou quem eu sou”: diferenças, identificações e subjetividades em experiências acadêmicas

> “O corpo só ganha significado no discurso no contexto das relações de poder” (BUTLER 2017, p. 162).

> “Eu sou um corpo muito visível dentro do espaço acadêmico” – Megg Rayara Gomes de Oliveira, primeira travesti negra doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)[38].

Como apresentei na introdução dessa tese, assumi como objetivo uma análise das articulações entre processos políticos mais amplos e formas de subjetivação entre estudantes LGBTI+ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No capítulo anterior, me atentei a uma discussão sobre os acontecimentos políticos que dão forma ao que vem sendo conhecida como “democratização” da educação superior e suas articulações com a trajetória de “cidadanização” da população LGBTI+ no Brasil. A partir desse capítulo me concentro mais detidamente em narrativas de estudantes LGBTI+ da UFPE para pensar sobre dinâmicas de subjetivação e suas confluências com os processos políticos analisados. Esse é, portanto, um conceito-chave nessa pesquisa.

Entende-se por subjetivação, o processo (trans)formativo de um sujeito no interior de uma infinidade de práticas sociais. Implica então, em múltiplas formas de interação com discursos que nos precedem, e que atuam potencializando certas formas de existência enquanto restringe outras. Para Judith Butler (2018b) as normas operam não apenas circunscrevendo e restringindo certas possibilidades de ser, mas também as produzindo, formando sujeitos. Desse modo, o sujeito se constitui na interação com poderes que o interpelam e que em seus movimentos, são incorporados. Mostramo-nos, portanto, sempre incompletos e vulneráveis ao que nos passa, já que somos precária e continuamente feitos, desfeitos e refeitos pelo encontro com o outro. Isto porque habitamos o mundo “desde o começo e em virtude de sermos corpos físicos, já lançados

[38] Disponível em: https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2019/07/11/trans-conseguem-cotas-e-cursos-em-universidades-mas-geram-reacoes.htm?cmpid=copiaecola

além de nós mesmos e implicados em vidas que não são nossas" (BUTLER, 2019a, p. 48).

Contudo, incorporar normas não significa reiterar todos os seus aspectos. Há um contínuo processo de relação com os poderes que envolve a possibilidade de reapropriação e ressignificação das normas, de alterações e subversões do poder. Como enfatiza Mahmood (2006, p. 136), existe "uma variedade de formas em que as normas são vividas, incorporadas, procuradas e consumadas". Assim, na medida em que esse processo de incorporação de poderes não significa uma internalização intacta, ou uma replicação inalterada de suas extensões, há sempre uma possiblidade de subversão e resistência aos poderes disciplinares, uma vez que as normas são também "performadas, habitadas e experienciadas de várias maneiras" (MAHMOOD, 2006, p. 136). Ou ainda, em outra perspectiva:

> A norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco o sujeito é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade; o sujeito luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido. Se nessa luta a capacidade de ação, ou melhor, a liberdade, funciona de alguma maneira, é dentro de um campo facilitador e limitante de restrições (BUTLER, 2017b, p. 31).

No desenho desse argumento, a noção de experiência mostra-se crucial, como pontuei na introdução dessa tese. Como Avtar Brah (2006) enfatiza, a experiência é o lugar da formação do sujeito. Significa dizer que não há um sujeito plenamente constituído antes da experiência, mas que se constitui através dela. É, portanto, através das relações que tecemos com o mundo, com aquilo que nos atravessa, nos distende e nos afeta, que desenvolvemos experiências criadoras e modeladoras daquilo que somos. Com efeito, a experiência transcorre de acontecimentos que interpelam o indivíduo, arrebatando-o, provocando-o a modificar as maneiras como se relaciona consigo mesmo, (trans)formando suas posições de sujeito, visões de mundo e subjetividade.

Nessa pesquisa, as narrativas são o ponto de contato com essas experiências. Lido com as narrativas aqui dispostas não como um tipo de acesso direto ao que essas pessoas experimentaram em suas trajetórias. Elas são bem mais um modo de alinhavar acontecimentos distintos em torno de um enredo, conectando a memória ao presente, o que se faz reinterpretando e ressignificando o que se passou. Isso nada tem a ver com a veracidade delas, mas com a potência produtiva em torno de cada história. Como Figurelli (2015) afirma uma história contada "nos diz também que não há história

desligada de seu contar e que, mais que a um referente fixo e acabado, o que se conta alude a uma criação dinâmica que não se separa da situação na qual se conta". Como tal, uma narrativa surge delimitada pelas suas condições de possibilidade, envolvendo desde a interação com um interlocutor, até os limites do que é suscetível de ser contado, daquilo que pode ou não ser dito do que foi vivido, e de como se articula acontecimentos na tessitura de uma narrativa através uma perspectiva do presente.

Nessa perspectiva, passo agora a analisar como são acionados sentidos de gênero, sexualidade, classe e racialização em narrativas de estudantes LGBTI+ da UFPE sobre suas trajetórias acadêmicas. Conjuntamente, procuro pensar o lugar narrativo da universidade, e suas conexões com outros espaços-tempos e relações, como a família e o trabalho, nessas tramas de sentidos.

3.1. Normatividade, expulsões e manejos de conflitos no contexto familiar

Um dos pontos altos nas conversas com meus/minhas dezessete interlocutores/as[39], sem dúvida, foi as narrativas sobre as relações familiares. Na maioria das vezes, elas surgiam para enfatizar o papel normativo que exerceram, ou ainda exercem, gerando, entre outras coisas, tensionamentos em torno de questões de gênero e sexualidade. Para alguns, como no caso de Íris, Larissa, Dora, Mariela e Wanda, a fase mais difícil foi superada através de negociações visando a convivência menos conflituosa. Nos casos de Paulo, Thauan, Gabriela, Lisa e Oxum, o rompimento total ou parcial das relações foi inevitável.

Entre as mulheres trans e travestis, apenas Maria relatou que não vivia situações de conflitos familiares. Ela se refere à aceitação da família como um "privilégio", juntamente com o fato de ser *branca* e ter estudado durante toda a educação básica em escolas particulares. As outras quatro mulheres trans e travestis entrevistadas, entretanto, relataram situações de repressão e conflito que, muitas vezes, resultaram em expulsões da própria casa.

Onze dentre elas e eles foram as primeiras pessoas de suas famílias a acessarem a educação superior pública, aspecto que ganha relevância especialmente quando descrevem a importância de estarem na universidade e o significado que este espaço

[39] Para um quadro mais detalhado com informações mais de cada interlocutor/a, conferir o Apêndice 1.

possui em suas trajetórias. Nesses casos, as relações de classe social e território eram com mais frequência acionadas narrativamente, sobretudo em função de suas origens estarem vinculadas a posições periféricas.

Mariela, 23 anos, *negra*, *lésbica*, estudante da área de Ciências Humanas, filha de mãe vendedora e pai motorista, contou que devido à carga de trabalho dos pais, sua criação foi "terceirizada" para as mulheres da família, especialmente as avós, que moravam na periferia da zona norte do Recife. No âmbito familiar, ela narra que não conta com a "aceitação" enquanto lésbica (o que, como veremos mais à frente, tem efeitos no modo como ela vivenciou a universidade). Essa identificação acontece ainda na adolescência, período em que ela passou a ler sobre gênero e sexualidade, o que influenciou na escolha do curso de graduação. Enquanto conversávamos, perguntei sobre como era para a família lidar com o fato dela ser estudante universitária.

> Foi muito contraditório, porque ao mesmo tempo que eles tinham orgulho, uma filha na Universidade Federal, universidade pública, existia também a frustração de ser no curso de [Ciências Humanas], porque é uma licenciatura e licenciatura a gente sabe que é uma área que não dá o dinheiro que o trabalhador espera para viver. Você vai trabalhar como professor e o professor não tem um status, nem acumula uma renda que seus pais esperam para você. E ao mesmo tempo, na cabeça da minha família, a escolha do curso de [Ciências Humanas] era porque eu era lésbica. Então, assim, meio que se cria um nicho de interesse. 'Ah não, é porque essa daí é alternada', 'só podia ser ela'. Então, assim, os meus pais eles ficaram muito tranquilos por eu estar na universidade, mas eles eram muito preocupados com esse meu cotidiano, com a galera que eu andava. Porque a partir do momento que eu entrei na universidade, eu me assumi, tive minhas relações e eles viam meus amigos. **Então, assim, a reação hegemônica dos meus pais é fingir que não existe. Fingir completamente que não existe. Eles não falam sobre isso, eles não mencionam sobre isso.** Se eles souberem que eu tô passando por alguma necessidade em relação a isso: 'foda-se, resolva. É um B.O. seu'. Quando a minha mãe soube que eu era lésbica, ela falou assim: 'eu não troco meu marido pela minha filha e se você quer ser lésbica você tem que segurar as responsabilidades disso, porque você sabe que não vai ser fácil e eu não vou facilitar pra você'. E assim ela falou isso muito emocionada e hoje eu entendo que ela falou na melhor das intenções, apesar de ter uma instiga de tipo, 'ah, foda-se', mas também falou assim 'se ligue porque é isso e foda-se, você vai ter que desenrolar'. Então, assim, pra minha família é uma parada, assim, eles têm muito orgulho de mim porque eles me reconhecem como uma pessoa muito inteligente, no entanto, eles acham que todo esse meu potencial é desperdiçado pelo fato de eu ser uma mulher lésbica assumida (Mariela).

Na narrativa de Mariela, nota-se que o "orgulho" da família de ter uma filha na UFPE se depara, ao mesmo tempo, com a "frustração" do curso escolhido e do "potencial desperdiçado" por ela ser "uma mulher lésbica assumida". O que era uma conquista importante para "uma filha da classe trabalhadora", esbarra com a maneira como a família percebe a docência. Essa percepção encontra reflexos com o que uma vasta

literatura (GOMES et al., 2013; SILVA, 2018; DIAS; NASCIMENTO, 2020; FEITOSA, 2021) tem apontado sobre a desvalorização da docência no Brasil, cujas principais causas são: a baixa remuneração, relacionada a jornadas longas e a precariedade dos vínculos; e as condições de trabalho nas escolas, o que passa, genericamente, por questões como as instalações físicas, a violência e a indisciplina (MAIOLI, 2004; TOSTES, et al., 2018). Reciprocamente, a desvalorização da docência e a desafeição em relação a lesbianidade explicam os sentimentos ambíguos vivenciados no interior dessa família. A lesbianidade se tornou impronunciável. Em prol da convivência, melhor fingir que não existe.

Algo parecido acontece com Roberta, 24 anos, *sapatão*, *parda* e estudante de um curso na área das Ciências Sociais Aplicadas. Ela comentou que os pais fingem não saber que ela é *sapatão*. Não tocam no assunto. O que mostra a complexidade que as negociações de visibilidade podem assumir na composição de vidas vivíveis para mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres. A namorada dela convive com sua família há anos, mas não se declara dessa forma, ainda que tudo aponte para a relação. Disse que conversa sobre tudo com a mãe, menos sobre o namoro: "fica óbvio que é namoro, mas ela finge que não e é assim com a minha família. Vivem em negação. Eu tenho 24 anos, nunca apresentei um namorado, nunca demonstrei interesse em nenhum tipo de homem, então... sabem. Só que eles não tocam no assunto". Não falar no assunto, fingir que não existe, é uma estratégia bastante utilizada entre familiares de mulheres lésbicas, como os estudos de Perucchi et al. (2014) e Santos et al. (2018) também registraram. Nesses casos, ignorar o outro e fazer deixar de existir se torna a principal forma de contornar conflitos, o que acaba sendo, muitas vezes, mobilizado tanto por elas quanto pelos familiares.

Paulo, 27 anos, *gay*, *branco,* estudante da área das Ciências Biológicas, disse que a morte do pai foi um alívio, porque sofria violências físicas na infância. Conta que "não tinha muito apoio familiar", que nunca se sentiu cuidado pela mãe, com quem cortou relações:

> Eu venho de uma família que é homofóbica, infelizmente. Provavelmente, eu sofri algum bullying quando era mais novo, fui pra casa chorando e meu pai falou que preferia que colocassem flores no caixão dele do que ter um filho gay. E eu não esqueci isso até hoje né. Minha mãe repetiu essa frase umas duas vezes pra mim na minha vida. Você sente que não tem apoio nenhum, que né... não tem segurança nenhuma na sua casa. Como vários me falaram né, nós LGBTQ temos a virtude de escolher os próprios familiares, que são os amigos. Eu tenho só amigos, mas família mesmo não (Paulo).

Algo análogo acontece na trajetória de Salem, 22 anos, *preto, homem bissexual* e, também, estudante de um curso na área das Ciências Biológicas. Salem foi criado no bairro de Ponte dos Carvalhos, na cidade do Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife. Proveniente de família "toda evangélica", ele conta que comunicar que não é mais "crente" seria um gatilho para uma "confusão", então preferiu só dizer que não fazia mais parte da igreja que a família frequenta, que ia procurar outra e completa: "Então, eu tô dando uma 'notícia ruim' por vez. Vamos ver quando é que eu vou chegar lá, mas eu quero". Assumir para a família que é *bissexual* está entre as "notícias ruins" que ele deseja dar, isso porque afirma viver em um contexto familiar "muito conservador". Recordou que, certa vez, ouviu da avó "que prefere ter bandido na família do que um gay – porque ela fala assim, 'um gay'. Então, assim, ela fala até hoje. Hoje me afeta um pouco menos. Mas teve momentos que me atingiu muito". A família pesa quando Salem pondera a possibilidade de assunção de sua orientação sexual, mas não determina inteiramente. Contou que esse conservadorismo presente na família, fez parte de sua visão de si e do mundo, especialmente o modo como vivenciou sua sexualidade, ao menos até o segundo período da graduação, que ele realça ter sido um marco na "desconstrução" dessa visão. As discordâncias e embates na família se dava, também, pela necessidade de trabalhar, essa era uma demanda colocada desde cedo sobre ele, que deseja se dedicar integralmente aos estudos – aspecto que analiso com mais detalhes à frente.

Esse é um elemento que também aparece na narrativa de Wanda, 22 anos, *homem bissexual* e estudante da área de Ciências Exatas e da Terra. Natural de Timbaúba, cidade da Zona da Mata Norte de Pernambuco, ele cresceu em uma família "evangélica" e "tradicional", onde experimentou formas de controle e correção de suas expressões de gênero.

> Tipo, mainha chegava com um esmalte novo e eu dizia: 'ah, vou experimentar'. E mainha: 'o que é isso, menino?'. E eu: 'ah, é brincadeira, mainha, só pra ver como fica'. Oxe, ela chegava com um sapato e eu colocava. Isso na frente de todo mundo [risos]. Dizia: 'não, só pra ver'. Às vezes tinha recriminação. Eu tinha um pouquinho de bicha caricata, talvez (Wanda).

Em tom irônico, afirma que "apesar de ter sido uma criança com muitos trejeitos", era também bastante envolvido em atividades e funções na igreja desde cedo.

> Aí beleza, sempre fui uma pessoa bem ativa e eu sempre tive trejeitos [risos]. Desde muito pequeno, muito pequeno! Pra mim sempre foi natural... tem um rolê de estereótipo, mas eu sempre fui muito comunicativo, fui muito de

> gesticular, de ter as mãos muito soltas. Eu sempre costumei transitar entre masculino e feminino de uma forma natural, somente depois de adolescente, de jovem, eu fui entender que eu sempre tive essa questão de personalidade (Wanda).

Em sua narrativa, Wanda aciona convenções de gênero para se autodescrever como uma "criança viada". Suas performances que se percebe "afeminadas", geralmente tidas como entraves para a atuação em contextos evangélicos, não foram empecilho para ser ativo na igreja e, inclusive, compor postos de liderança. Enfrentou "discriminações veladas", mas, mesmo assim, continuou. Certamente, há outros elementos para pensarmos essa questão, como as posições de poder de seus familiares na igreja, suas aptidões para os postos que ocupou, ou o próprio modo como aquela comunidade religiosa lida com a questão. Em outro trabalho, em que lidei com narrativas escolares de estudantes gays pobres (SANTOS, 2017), me defrontei com relatos de jovens que destacavam que ainda que se pudesse esperar certa rejeição à homossexualidade pelos evangélicos, isso não se desdobrava necessariamente em discriminações ou violências. Valores como *respeito* e *consideração,* de grande importância nas comunidades, eram mais significativos, resultando bem mais em tentativas de "evangelização" do que em exclusões.

Efrem Filho (2019), tematizando as oposições e os antagonismos que se apresentam entre militantes de movimentos sociais, especialmente feministas e LGBTI+, e "os evangélicos" – termo tratado como categoria êmica presente nos jogos de acusação e autonomeação e nas narrativas características aos conflitos sociais contemporâneos no Brasil –, demonstra como as fronteiras entre esses sujeitos políticos "são profundamente circunstanciais, situacionais, maleáveis, elas próprias categorias sob disputa, irredutíveis a uma homogeneização interna" (p. 127). Dessa maneira, importa reconhecer que ainda que essas categorias, frequentemente colocadas em posições antagônicas, produzam sentidos no interior dos conflitos políticos atuais, elas não estão dadas e suas relações são bem mais complexas e ambíguas. Portanto, ainda que as famílias "evangélicas" e "conservadoras" operem nessas narrativas como produtoras de repressões de gênero e sexualidade, essa não é uma relação automática e não se traduz necessariamente dessa forma em qualquer contexto.

Wanda narra que passou por quatro "saídas do armário", isto é, quatro situações em que precisou declarar para a família que não era heterossexual. A cada saída do armário a situação retornava a um ponto em que ele se sentia pressionado a um retorno

ao armário. Na primeira "saída", Wanda conta que a mãe, "vasculhando o notebook", encontrou fotos dele com o então namorado "dando beijinho e abraçados". Na ocasião, ela questionou sobre o que se tratava e ele, inicialmente, tentou negar, mas confirmou: "eu sou bissexual". No entanto, a mãe alimentou uma expectativa que ele mudasse. Em outra "saída", em uma conversa com os familiares, o pai disse: "é, se você quiser ajuda pra sair dessa vida você vai ter, mas se você quiser seguir nessa vida, você tá preparado pra ser órfão de mãe e pai vivo?" Pergunta a qual respondeu que sim. Nesse contexto, ele passou por algumas tentativas de suicídio na adolescência e atribui a parte dessas tentativas o doloroso processo de (auto)aceitação enquanto pessoa LGBTI+. Ainda sobre a mãe diz

> Depois de contar as tentativas [de suicídio], acho que em dezembro ela chegou e disse que tinha coragem de falar comigo. E aí ela disse que ela orava todo dia pra Deus me curar, mas que se não fosse da vontade dele me curar, que ele me matasse. Isso depois de ter conversado sobre as tentativas. Aí ela disse: 'não se espante!' Aí eu disse: 'eu não me espanto, vindo da senhora eu não me espanto'. Ela nunca pediu perdão por isso, mas eu a perdoo. Eu acho que da mesma forma que a gente tem um processo de aceitação, eles também têm o processo de aceitação deles (Wanda).

A bissexualidade de Wanda figura como um mal que poderia ser "curado" por Deus, mesmo que com a morte. A narrativa dele, que de alguma maneira se conecta com o que Paulo e Thauan também experimentaram em suas relações familiares, é expressiva de conexões entre uma moral cristã conservadora e formas de violência vivenciadas por pessoas LGBTI+. Outras sete pessoas ressaltaram esse aspecto. Rose, 34 anos, *negra*, *lésbica* e estudante na área de Ciências Exatas e da Terra, faz distinção entre uma "família do coração", acolhedora; e a "família de sangue", problemática e conflitiva, especialmente por questões religiosas.

> Minha mãe é empregada doméstica, ela já tinha um filho quando estava grávida de mim, meu irmão mais velho, que morava com meus avós no interior. Ela ia me levar também, mas aí a patroa dela tinha ficado viúva há pouco tempo e aí chegou um bebezinho, foi um fôlego novo, fui ficando e virei da família. Aí ela meio que me adotou, tanto que eu a chamo de vó. Ela me ajudou bastante, assim, porque eu estudava em escola pública, era uma escola muito boa que tinha aqui perto de casa, uma escola municipal, mas aí começou aquela onda de violência nas escolas, houve alguns assassinatos aí, o porteiro foi encontrado enforcado e ela ficou assustadíssima, fez tudo pra minha mãe me tirar de lá. Eu fui pra uma escola particular que era aqui na outra rua, mas também excelente. Então, eu acho que o que me ajudou muito foi a base, tanto na escola pública, quanto na privada (Rose).

A "família de sangue" é quase toda evangélica e "conservadora". Por essa razão, ela conta que já teve que enfrentar diversas formas de cobrança sobre suas performances de gênero, como suas roupas e corte de cabelo. Se com a família de sangue ela prefere se manter "meio afastada", a fim de evitar constrangimentos, com a "família do coração" ela se sente acolhida e conta como uma importante rede de apoio em várias situações de sua vida. No caso de Cleópatra, 35 anos, *mulher trans*, *negra*, estudante das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, esse é também um aspecto de grande relevância. Cleópatra contou que sua educação foi "baseada na perspectiva cristã e nas doutrinas Batistas". Sua vida, enfatiza, foi entre espaços escolares, de segundo a sexta na escola regular e aos domingos na escola bíblica da igreja.

> E é interessante – eu nunca tinha pensado nisso – observar que nessas duas escolas havia praticamente a mesma lógica com relação as normas de gênero e sexualidades. Então, a escola de um estado laico pelo menos deveria garantir certa diversidade e o acolhimento aos diferentes, mas não realizava. E isso era também reiterado pela própria escola bíblica dominical. **A minha vida foi esse processo de criminalização do meu jeito de ser, das minhas formas de me expressar.** Eu não tinha nem ideia do que eu era, mas havia todo um discurso de que determinadas práticas eram erradas. E isso fez com que eu me retraísse. **Isso fez com que eu tivesse uma infância praticamente roubada, usurpada, porque eu me sentia extremamente oprimida diante dessas estruturas e sem conseguir entender o que estava acontecendo, onde é que eu tinha errado.** Mas, aí também fui levando a minha vida, tentando abstrair, né, essas questões. Vez ou outra, as amarras pareciam ser mais pesadas, outras vezes pareciam ser mais leves (Cleópatra).

Cleópatra nasceu e se criou em uma cidade da zona da mata norte de Pernambuco. Com uma "infância roubada", por práticas de "criminalização" do "jeito de ser" e das "formas de se expressar", ela relata que vivenciou "todo um sistema de vigilância" que se redobrava sobre seus comportamentos e posturas. Cita que não existia um espaço de acolhimento nem no âmbito familiar, nem na escola. Ambas partilhavam de uma mesma lógica de silenciamento sobre gênero e sexualidade e de atentas correções a possíveis desvios. Toda essa atmosfera de "pressão" gerou situações complexas como quando chegou a pegar uma faca para eliminar o pênis: "porque eu achava que eu tinha a possibilidade de cortar e se cortasse ia aparecer o genital feminino" ou quando pedia a Deus para "morrer e renascer em outro corpo".

Mas, Cleópatra ressalta que a família também foi importante em seu acesso e permanência na universidade. O pai pagava o transporte intermunicipal, que "já era uma passagem cara" e o almoço, possibilitando que ela passasse o dia na UFPE. Assim, em

sua trajetória, a família oportunizou, ambiguamente, tanto experiências de normatização, constrangimento e violências, quanto de suporte e apoio.

Gabriela, 22 anos, mulher trans, branca, estudante da área de Linguística, Letras e Artes, natural de Vitória de Santo Antão, na Zona da Mata pernambucana, mas, atualmente, moradora do bairro da Várzea no Recife, tem uma trajetória igualmente muito marcada pelos discursos e lógicas religiosas. Seus pais são evangélicos e uma de suas irmãs, inclusive, é casada com um bispo evangélico. Afirmou ter sido criada num "contexto de muita repressão".

> É engraçado quando eu falo sobre essa questão da religião, porque eu tentava explicar para as pessoas, no começo, que era como se fosse uma Idade Média na minha casa, porque era um contexto extremo de atravessamentos de opressão através da religião. **Eu me lembro que, quando eu chegava da escola, todos os dias, a minha mãe me parava ou ficava na frente do meu quarto gritando por horas e horas coisas como: 'se você virar bicha eu te mato', 'você vai pro inferno', sempre tinha essa narrativa do inferno. 'Quando você for pro inferno não vai ter mais saída de lá, então você vai ficar só, você vai ficar gritando pelo meu nome e ninguém vai te acolher. Só vai ter você e os demônios lá, porque é pra lá que os viados vão'.** Eu tinha entre dez e treze anos, então, isso sempre foi uma questão. Durante muito tempo, eu pensei nos eventos bíblicos como o apocalipse. Para mim, era como se fosse o meu fim. Eu lembro que eu vivia numa constante ansiedade, sempre que saía aquelas notícias de fim do mundo. Tipo, um profeta disse que o mundo vai acabar e eu lá com meus doze anos. Eu achava que eu ia pra o inferno e não teria mais saída e eu ficava o dia inteiro orando pra Jesus não acabar com o mundo, porque eu ainda não tinha me tornado aquilo que minha mãe queria e ali seria meu fim e eu não queria aquele fim pra mim. E eu ficava morrendo de ansiedade. E aí durante toda a minha trajetória minha mãe sempre usou essas narrativas da religião pra autoafirmar que eu sempre estava errada. E falava coisas também, por exemplo, até do corpo. Meu corpo sempre foi muito reprimido. **Eu andava pela casa e minha mãe dizia que meu andar era feio: 'nossa, seu andar é muito feio'. Porque denotava a minha feminilidade. Outros jeitos de gesticular, de falar, a voz, tudo. Todo o meu corpo era tido como errado, ele inteiro**. E isso me fez não ter mais contato com essa família quando eu vim pra Recife. Então, a única pessoa que eu tenho contato hoje é a minha irmã. Uma das minhas irmãs me auxilia financeiramente. Hoje em dia, já me trata no feminino, já me respeita. Então, é uma relação moderadamente saudável, na medida do possível do que ela pode ser. Mas o resto da minha família eu não tenho contato e, também, ninguém nunca me procurou. Foi assim, eu meio que saí de casa, vim pra Recife, decidi que eu ia morar aqui. Minha irmã, primeiramente, se recusou a me auxiliar, mas aí eu disse pra ela 'olha, se você não me auxiliar, eu vou ter que arrumar uma coisa pra sobreviver' e aí ela se tocou e me ajudou. Mas, o resto da minha família não me procurou mais. Então, eu entendo que eu também meio que corri deles né, porque não tinha alternativa, mas eu entendo também que não existia muito afeto pra está atrás de mim. Então, acho que até isso impactou nas minhas questões na universidade, que tudo o que eu consigo fazer eu faço só. Das coisas que eu conquistei foram todas só (Gabriela).

Gabriela, Cleópatra e outros/as participantes narram experiências do que, atualmente, tem sido chamado de cisnormatividade, um conjunto complexo e difuso de

estratégias que combinam afirmações e proibições centradas em um ideal de gênero que possuiria um vínculo natural e obrigatório com o genital. Ou seja, a percepção de um sexo anatômico – ideal regulatório forçosamente materializado (BUTLER, 2017a) – passa a orientar uma sequência de intervenções sobre os corpos a fim de produzir um gênero inteligível de acordo com o que se espera. Os jeitos de gesticular, de andar, a entonação da voz se tornam alvos constantes dessas intervenções. As performances corporais consideradas femininas em um corpo lido como masculino são o foco de repressões e correções dolorosas envolvendo, inclusive, ameaças de morte e a mobilização constante do medo (de demônios, do castigo divino e da solidão). Rituais mobilizadores de violências profundas.

A reiteração de normas, portanto, opera circunscrevendo e restringindo certas possibilidades de ser e, especialmente, produzindo sujeitos, o que as trajetórias aqui analisadas também sinalizam. Performances de gênero desviantes são tomadas como abjetas e a abjeção é acionada como estratégia pedagógica. Com ela se aprende que a própria viabilidade da vida está em jogo quando se incorpora formas de existência cujo reconhecimento poderá ser vacilante (BUTLER, 2018b). Sendo o poder produtivo (FOUCAULT, 2015), as correções empreendidas na trajetória de Gabriela, visavam não só a repressão, mas a produção de um corpo "normal". É interessante notar que, ao passo que essas intervenções contundentes partem da percepção de um desacordo entre corpo e gênero, vinculada à ideia de uma natureza dos corpos que seria refletida nos gêneros, elas expõem o caráter discursivamente construído de ambos. Isto é, se houvesse, de fato, essa expressão natural do gênero como reflexo de um sexo pré-discursivo – e, assim, também naturalizado – esse arsenal discursivo não seria necessário. No relato de Luna, 22 anos, *travesti*, *branca*, *pobre* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, este aspecto ganha ainda mais destaque:

> Uma parte da minha família é Adventista do Sétimo Dia e a outra é da Assembleia de Deus, e acaba que eu vivia muito numa bolha [...] Quando eu cheguei no final do meu ensino médio, eu resolvi sair da igreja. Porque eu fazia parte da adventista e é muito aprisionador, sabe, porque era muito um sentimento de culpa, de erro que caía sobre mim por começar a me entender enquanto uma pessoa LGBT [...] Eu tenho uma mãe que ela deu uma surtada no início me expulsando de casa e hoje ela se arrepende muito de ter feito isso e tenta conciliar a nossa relação que, apesar de tudo, está bem saturada, porque passou por vários altos e baixos. Mas, assim, eu sou filha de pai separados. Eu sou a filha mais nova. Eu tenho uma irmã mais velha. E aí ela já é casada, ela tem o marido dela e tal. Então, tipo, quando eu comecei a sair da igreja e falar que eu sou uma pessoa LGBT, eu não tive apoio da minha família. Quando eu saí de casa, e quando eu disse 'não, eu sou uma travesti, eu sou uma mulher trans', sentei com a minha mãe e disse: 'mãe, eu sou uma travesti, sou uma

> mulher trans', e aí todo mundo da família começou a saber e boa parte da família, tipo, não quis muito contato comigo. Meu pai, a gente não tem uma relação muito boa. Quando eu assumi pra ele que eu não era homem, eu era mulher, ele começou a brigar comigo, falar que ia bater em mim, aí depois – isso tudo no mesmo momento – ele começou a chorar, pedir perdão e dizer que ia cuidar de mim, que ia me proteger, e tal. Eu fiquei bem surpresa com isso. Mas meu pai é uma pessoa muito desequilibrada, então, eu fiquei com um pezinho atrás. Um tempo depois ele começou a dizer que eu tinha que voltar pra igreja, que eu tinha um demônio no couro e que as coisas não eram assim, que eu precisava voltar pra Jesus [...] Eu consegui retificar minha certidão de nascimento e aí eu mostrei pra minha mãe, pra minha irmã e tal, e aí **quando ele soube que eu tinha retificado, eu acho que também é o que piorou bastante, porque todo dia ele vinha falar comigo. Ele colocava o nome de registro antigo completo e me chamava de filho, filho, filho, o tempo todo, ao ponto dele mandar, assim, uma mensagem enorme pra mim no dia do meu aniversário desse ano que a maior parte da mensagem era o nome filho repetido, tipo umas trinta vezes, chega dá aquele textão só com o nome filho.** Assim, umas provocações desnecessárias, sabe. E aí acabou que, tipo, resolvi nem ter mais contato com ele por fadiga, cansaço mesmo. Com os outros familiares é uma coisa interessante, eu sou uma outra pessoa, sabe. É claro que eu também mudei em relação à minha personalidade, porque no nosso processo de construção a gente vai mudando também. Mas, a minha família não pôde mudar isso, esse distanciamento tanto meu, quanto deles foi muito forte. **Porque eu sou deslegitimada pela minha família, porque eu sou tratada no masculino, eles me chamam pelo nome do registro anterior, do primeiro de batismo.** E aí acaba que quando eu vou reivindicar isso eles dizem que não podem mudar esse comportamento porque estariam quebrando um princípio religioso. Eu me sinto totalmente desconfortável de encontrar com eles. A partir do momento que eu descobri e que eu sei quem eu sou, eu não consigo mais abrir mão disso (Luna).

A reafirmação pela família de uma identidade masculina há muito não reconhecida por Luna e o grifo exaustivo da palavra filho pelo pai nas mensagens de texto são exemplos de um conjunto de atos, gestos, movimentos que "por meio de uma repetição estilizada" (BUTLER, 2017a, p. 242) interpela o sujeito e tenta conduzir percursos formativos colocando-o em ato (BUTLER, 2019a). A necessidade dessa repetição, no entanto, revela, num só movimento, tanto o caráter fictício e não-natural dos gêneros, quanto o fato de que nada está determinado para todo o sempre. Os efeitos desse processo nunca estão sob o controle absoluto das normas e as próprias normas são incorporadas e colocadas em movimentos de formas múltiplas. Na repetição de seus termos, abre-se sempre possibilidades de resistência, recusa, mimetismo, escape, ressignificações e, assim, "cada instância normativa é acompanhada de perto por seu próprio fracasso" (BUTLER, 2018a, p.22).

Há uma moral cristã conservadora que aproxima as trajetórias de Cleópatra, Gabriela, Luna e Thauan – como discuto à frente. A definição de suas famílias como *evangélicas* ganha bastante destaque em suas narrativas, e esse elemento passa a costurar

a contação de suas histórias, sobretudo em se tratando de relações de disciplinamento. Ser *evangélica* acaba sendo uma característica que explica as razões das intervenções constantes. Esse também é um aspecto percebido no trabalho de Dayanna Louise Santos (2019, p. 8), acerca de experiências escolares transgêneras na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da rede pública de Pernambuco, que comenta que "na busca por explicar o que aparentemente se mostrava inexplicável, a tradição religiosa da família norteou os primeiros olhares sobre a questão e a devida providência a ser tomada: instruir 'o menino' no caminho em que deveria andar".

Como é possível perceber, para quase todas as pessoas trans interlocutoras desse estudo, a família de origem aparece como espaço de relações repressivas e opressivas, ainda que com suas ambiguidades e contradições, como em qualquer relação social. Na narrativa de Oxum, 22 anos, *travesti*, *branca*, *pobre* e estudante da área das Ciências Humanas, esse aspecto também sobressai.

> Eu fui iniciada enquanto uma figura de homem, enquanto corpo de homem, corpo masculino. Independentemente de como se deram as minhas caminhadas sociais, mas aí eu era rotulada enquanto homem. E aí eu cresci, eu me formei. Só que quando eu, digamos assim, saí do maternal e fui logo para as séries seguintes, eu comecei a performar quem eu sou de uma forma que não se encaixava nos padrões cisheteronormativos que eram direcionados para o meu corpo né, que as pessoas esperavam que o meu corpo reproduzisse. E aí foi quando começaram os meus processos de opressão. Que foi quando eu descobri que na verdade aquela família que eu sempre imaginei, sempre idealizei como quem iria me proteger, como quem iria estar cuidando de mim, me fazendo bem, começou a me fazer mal, começou a fazer o contrário disso. Começaram os processos para que eu abandonasse essa minha performance, essa minha identidade e aí eu acho que é nesse momento que a Oxum começa a nascer em mim, digamos assim, de fato. Quando eu começo a me entender enquanto corpo que não faz mais parte daquilo (Oxum).

Apesar de localizar a escola como espaço onde ocorreu a primeira opressão, é a mãe que ela aponta como a principal responsável por esses processos. A mãe de Oxum ia frequentemente à escola para ficar na janela da sala vigiando-a "até o final da aula", e dizia aos professores que estavam autorizados a colocarem ela de castigo, caso "fizesse determinados atos ou trejeitos". A sequência de castigos que se seguiu despertava a curiosidade dos/as outros/as estudantes e a professora também era autorizada pela mãe a contar a razão. "Ou seja, pra que através dessa humilhação, dessa exposição, tentando fazer com que eu mudasse, com que eu retomasse ao que eles entendiam como normal, ao que era pra eu performar" (Oxum). Esses rituais de "castigos" e "humilhações" foram reiterados durante todo o ensino fundamental, o que ela conta que rendeu alguns

"diversos traumas", que a acompanham até hoje. A ida para o ensino médio trouxe mudanças nas relações com a mãe porque diferente da escola em que passou o ensino fundamental, essa era distante, longe da sua vigilância. Oxum conta que sempre quis sair de casa, mas que a mãe a impedia:

> E eu namorava um menino que, enfim, não um menino né, uma pessoa trans não-binária que morava com a mãe dele, a mãe dele super entendia. Enfim, era uma pessoa consciente, era uma pessoa humana, digamos assim. E aí ela me ofereceu pra morar lá e foi quando eu comecei a levar de pouquinho em pouquinho as minhas coisas pra casa dessa pessoa. E aí, no dia 11 de abril às quatro da manhã essa pessoa foi me buscar de carro na frente da minha casa. Foi quando eu fiz a mudança definitiva da casa dos meus pais e deixei uma carta em cima da cama. E aí foi quando começaram os meus processos de me desprender daquele lugar opressivo onde eu não podia ser quem eu era pra começar a ser quem eu era. É quando a Oxum começa a surgir (Oxum).

Em outros relatos que pude entrar em contato nesse trabalho, havia a percepção de que tanto a escola quanto a família reproduziam formas de violência, mas em nenhum tomou a forma narrada por Oxum. Em alguns casos, família e escola colocavam normas de gênero comuns em movimento, mas sob estratégias diferentes[40] e nem sempre concordantes. No caso de Oxum, há um acordo explícito e com intenções precisas, de disciplinar seu corpo de criança. Na trajetória dela havia um olhar atento, alinhado e um conjunto de estratégias públicas de punição para os supostos desvios, que passavam pelo crivo da mãe e dos professores. A publicidade garantia o constrangimento e ampliava a eficácia corretiva sobre Oxum e sobre as outras crianças. Os atos de vigiar e punir (FOUCAULT, 2014) alinham escola e família numa complexa e, por vezes, sutil maquinaria de poder que visa a produção de corpos e subjetividades de acordo com as normas de gênero hegemônicas. Esses alinhamentos entre escola e família, que também observamos de modo notável na narrativa de Cleópatra, nos mostram as tramas enredadas em que diferentes dispositivos são mobilizados na reprodução, que aqui é também incorporação, de um conjunto amplo de normas.

[40] Penso esse aspecto levando em conta, sobretudo, a variedade incomensurável de relações que se constroem nos ambientes familiares e escolares. Na pesquisa de mestrado que desenvolvi (SANTOS, 2017), um de meus interlocutores, um estudante gay do ensino médio em uma escola pública na Região Metropolitana do Recife, me contava que em casa as relações assumiam um caráter mais repressivos, embora se preferisse não falar muito diretamente sobre a homossexualidade dele, diferente do que se passava na escola, em que, ainda que ele convivesse com "brincadeiras" e "piadas" nem sempre agradáveis, ele conseguia manejar as situações de tal forma que o convívio na escola não era repressivo. Ambos os espaços colocavam em movimento normas de gênero mais ou menos comuns, mas os elementos variavam e os modos de negociação de sentidos também.

O que cabe realçar é que, ao passo que a normatividade opera produzindo corpos e subjetividades apreendidos como "normais", o que o faz por exclusões constitutivas, marcando aquilo que não se deve ser, ela o faz sob tramas que são imprevisíveis e variáveis. A moral cristã conservadora, destacadamente *evangélica*, que atravessa de modo central a trajetória de Salem, Wanda, Luna, Gabriela e Cleópatra, se traduzindo principalmente em formas de controle, aparece de modo diferente na trajetória de Thauan, 25 anos, *homem trans*, *branco*, *pobre* e natural de Caruaru, no Agreste Pernambucano, criado em uma família católica, ligada à renovação carismática. Suas relações familiares são também bastante conflituosas. Ele conta que passou por duas expulsões de casa. Em 2016, quando ainda se "identificava como mulher lésbica cisgênera", os pais descobriram o relacionamento que tinha com uma mulher e, então, "pediu a chave de casa". Dez dias antes de seu aniversário, como destaca, ele se encontrava "fazendo as malas".

> Bom, família na verdade eu nunca... a gente... minha mãe está falando comigo agora, do Dia das Mães para cá [aproximadamente dois meses] e ela não fala tão frequentemente. **Mas, disso pra trás foram dois anos, assim, onde as únicas vezes que ela falava comigo era pra dizer que era bom que eu fosse espancado quando eu saísse na rua, que eu tinha que... que Deus nunca ia aceitar isso, porque ela é muito religiosa.** Que eu estava errado, que eu não era isso que eu achava que eu era, enfim, um rolê. E tipo a gente sempre brigava nesses contatos. Sempre. Sempre. Eu nunca brigava porque eu dizia, toda vez que ela começava a falar as coisas, 'eu não vou brigar com a senhora'. E aí eu saía da conversa. Todas as vezes. Se a gente não ficou pior nesse tempo foi porque eu realmente escolhi... eu disse pra ela várias vezes: 'eu prefiro guardar saudades da senhora, porque saudades depois eu resolvo, mas raiva talvez eu não consiga resolver depois, então eu não vou guardar raiva da senhora'. Eu não vou revidar, eu não vou ficar brigando. **Eu liguei pra ela no dia do meu aniversário, porque eu senti muita saudade e eu nunca ouvi uma pessoa falar tantos adjetivos femininos numa frase só. Já pra tentar afirmar uma coisa que eu não sou.** Aí eu disse 'olha mãe, eu não vou brigar. Eu só liguei porque eu senti a sua falta e queria ouvir a sua voz', e aí ela disse: 'você sabe que você está errado'. E eu falei: 'ah, oh, não vou discutir'. E desliguei e, enfim, foi super *bad* porque era um dia importante pra mim né, meu aniversário, e ela realmente não teve a mínima sensibilidade com isso. Passou. Um tempo depois, no dia do aniversário dela, eu mandei uma mensagem de 'parabéns' e ela disse: 'eu não tenho nada pra comemorar e não precisa se importar, fingir que se importa comigo, porque você não se importa comigo, porque você não está nem aí, porque você está fazendo isso, que você sabe que você está me adoecendo'. Eu disse: 'olha, se a senhora ou se meu pai está adoecendo, isso não tem nada a ver comigo não. Isso tem a ver com a consciência de vocês, com a culpa de vocês, principalmente do meu pai'. Ela sempre tentou muito jogar nas minhas costas, dizer assim 'ah seu pai está adoecendo, seu pai está mal, seu pai fica chorando pelos cantos'. Eu falei: 'olha se ele chora, se ele fica mal, isso é um processo de culpa dele, porque foi ele que me expulsou de casa. E ele não me expulsou uma vez e depois desistiu disso'. **Ele me expulsou de casa em um ano e no outro ano quando eu fui lá no natal em 2017, dia 24 de dezembro de 2017, ele olhou pra mim e disse: 'eu não quero você na minha casa, eu não confio em você na minha casa'.** Eu disse: 'então a casa nunca foi minha. A casa é sua. Eu não vou voltar na sua casa. Não se preocupe. Amanhã eu vou está levando todas

> as minhas coisas'. Quando ele percebeu a dimensão, ele começou a chorar. Ele ficou na sala. E eu desci tudo que eu tinha, o máximo que eu podia levar, porque eu ia voltar pra Recife de carona. E ele veio me pedir desculpas depois disso, disse que não sabia lidar com tudo isso que ele ficava sem saber o que fazer, porque a religião, porque Deus, porque não sei o que. (Thauan).

Thauan narrou que em 2018, a mãe descobriu sobre a transição de gênero, o que acirrou os conflitos. Naquele contexto, ouviu que era uma *"aberração"* e que ela não queria ver mais a cara dele. Certo tempo depois, já morando em Recife, precisou voltar à Caruaru para buscar algumas coisas e ouviu novamente dela: "olha, eu não quero ver você. Você me faz mal. Isso que você escolheu pra você me faz mal. Eu não quero ver a sua cara. Quando você vier em Caruaru, por favor não fale comigo, não me procure". Respondeu que não queria invadir o espaço dela, mas precisou ameaçar que procuraria um advogado para conseguir pegar as coisas. Foi quando o pai dele pegou todas as coisas, colocou em caixas e levou para outro espaço para que ele pegasse.

> E, quando eu fui lá no salão, ele ficou tipo impactado, primeiro com as mudanças físicas, porque ele não esperava realmente que isso fosse de verdade. Ele não tem muito acesso às redes sociais, então, meu pai não é uma pessoa que vê atualização de fotos, sabe. E quando eu falei, ele ficou tipo 'pam', porque a voz mudou muito, enfim. E naquele dia eu acho que ele entendeu que era real, que não era uma coisa da cabeça, nem uma fase. (Thauan).

Em meio a esses embates, que envolveram inclusive dois episódios de expulsão, Thauan maneja a situação com a mãe e o pai tentando evitar conflitos. E foi surtindo o efeito esperado por ele. Ele conta que depois dos conflitos e expulsões, o pai passou interagir com ele a partir de pronomes neutros. A mãe, que no princípio ficava muito incomodada com esse tratamento por parte do pai, passou a manejar a situação também a partir de pronomes neutros, segundo ele, foi "a primeira vez, em dois anos, que ela deu uma mensagem de trégua".

> Um certo dia, ele começou a falar comigo me tratando com pronomes neutros. Ele falava 'como você está? como está a faculdade?'. Ele tentava não me tratar nem por ele nem por ela, sabe. E aí minha mãe ficava muito chateada com isso, porque ela é muito mais firme do que ele. Tanto que foram dois anos pra ela chegar pra mim no dia das mães, quando eu mandei pra ela uma mensagem de dia das mães, ela dizer 'obrigado, independente do que você escolheu pra você, eu amo muito você e eu rezo pra que você fique bem'. Foi a primeira vez, em dois anos, que ela deu uma mensagem de trégua, que eu senti que ela realmente estava cansada de brigar. E uns dias depois ela veio conversar comigo sobre outras coisas, umas coisas bem tipo 'fofoca de família'. Coisas bem naturais, como se a gente nunca tivesse parado de se falar. Pronto, um tempo depois ela perguntando como eu estou. Mas, ela tenta fazer a linha que meu pai fazia, que ela não gostava, mas agora ela tenta fazer. Tipo 'você', tudo sempre no impessoal, sabe, pra que não precise ser tocado em nenhum

> pronome. E aí tipo isso é um processo que, por exemplo, me deixa muito travado assim. Eu não sei o que fazer, sabe. Durante dois anos eu esperei por isso e, de repente, chegou assim do nada, como se nada tivesse acontecido. Enfim, é um processo muito complicado (Thauan).

Ainda sobre relações familiares, é importante salientar que Thauan tem reconstruído essas relações no âmbito da família de origem, assim como na criação de novos laços. Ele conta que em março de 2018, conheceu uma mulher que o "adotou como filho" em Recife. O vínculo com essa "segunda mãe" transforma-se num importante suporte afetivo e financeiro.

> Essa mulher que eu tenho um carinho assim de verdade como se fosse a minha mãe mesmo, é quem me manteve por um tempo. E não era só isso, ela mandava mensagem pra mim de madrugada dizendo 'meu filho eu sonhei com você, saiba que eu amo muito você'. A gente tem uma conexão, ela me disse um dia 'olha eu tenho certeza que em outra vida a gente teve esse laço de sangue'. A gente se compreende muito bem, tem um elo muito massa. E eu sinto uma sensação de proteção muito grande dela comigo. Ela se preocupa muito comigo. E é meio que é essa pessoa que me adotou emocionalmente e financeiramente (Thauan).

A descrição de Thauan sobre a relação com sua "segunda mãe" me conduziu a pensar o que estaria implicado nos vínculos estabelecidos entre significantes como "mãe", "família", e questões como "cuidado" e "suporte". São as relações de cuidado e suporte que compõem o recurso narrativo para explicar a relação entre eles como de "mãe" e "filho". Na mesma direção, foi comum perceber que quando meus/minhas interlocutores/as falavam da reconstrução de redes de cuidado e proteção por entre as amizades na universidade, o significante "família" era acionado. Ao passo em que esse significante é mobilizado para sublinhar a relevância dessas relações, ele também organiza sentidos. Eles e elas formam novas "famílias" nos meandros das experiências universitárias porque, "família" é significada como quem cuida e protege. Mariela, por exemplo, ao destacar a importância das redes de apoio que ela compõe entre amizades e militância na universidade, afirma que elas cumpriram "papel familiar". Isto porque exerciam relações de cuidado, acolhimento e suporte, noções que se atribui à "família".

Na pesquisa realizada sobre as reciprocidades constitutivas entre relações de classe, gênero, sexualidade e territoriais na compleição de narrativas sobre violência, Efrem Filho (2017) chama a atenção que a evocação da família pode envolver, nela mesma, performances de gênero. Em certos contextos, ele percebeu que noções como "cuidado" e "proteção" vinculadas à família, aludiam a formas de feminização e

maternagem e, por isso, faziam-se como performances de gênero. Em pressuposto (fantasmagórico), "mãe", assim como "família", é aquela que cuida e protege seus "filhos". Não se trata de repetir qualquer discurso que imputaria às mulheres o exercício exclusivo e intrínseco dessas relações, visto que "gênero" não é sinônimo de "mulher", assim como homens podem e, não raramente, exercem essas relações, como o autor bem pontua. Na verdade, pensar aqui em termos de performances de gênero nos ajuda a perceber as maneiras como certas noções atribuídas ao "feminino" são colocadas em movimento, produzindo e organizando sentidos sobre relações e conflitos sociais. Nessa perspectiva, as relações que se estabelece entre "mãe" e "família", que envolvem noções de cuidado, acolhimento, suporte, remetem também a certos sentidos de gênero.

Como se percebe, nas narrativas aqui analisadas, a família de origem aparece como espaço de embates que envolvem gênero e sexualidade. A assunção de um gênero ou uma sexualidade fora dos marcos normativos hegemônicos, se tornou, para a maioria deles e delas, um gatilho para o acirramento dos conflitos. Para alguns, levou à experiência de "viver duas vidas", o que se articula à vida na universidade, como analiso no capítulo 4. Assumir-se lésbica, gay ou bissexual, em alguns casos, reduziu o orgulho familiar (Mariela), em outros era "pior que ser bandido" (Salem), preferindo-se a morte do filho (Paulo), vista inclusive como intervenção divina em último caso (Wanda).

Entre as pessoas trans e travestis interlocutoras desse estudo destacadamente as relações familiares são caracterizadas por conflitos e, para a maior parte delas, a presença de uma moral cristã conservadora era um dos elementos mais centrais, atribuindo-se à experiência da transgeneridade a ação de um demônio que precisa ser exorcizado (Luna) ou a causa para condenação eterna (Gabriela). O trânsito entre os gêneros acabava simbolizando, nesses casos, um rompimento radical com expectativas familiares construídas sobre convenções de gênero e sexualidade hegemônicas. Nesses processos, conflitos e rejeições foram vivenciados pela maioria dentre essas pessoas. Como Oliveira (2019) comenta, a rejeição pela família de origem entre pessoas transgêneras, muitas vezes, resulta na ausência de uma rede de apoio. A precarização da vida pela falta dessa rede de apoio acontece na trajetória de Thauan e Luna, aspecto que discuto mais atentamente à frente. Oxum teve a oportunidade de construir outra rede familiar com o namorado, Thauan também se depara com essa possibilidade de amparo.

Contudo, as experiências familiares nem sempre são repressivas ou conflitivas. Em muitos casos, abrigam ambiguidades e contradições. Para Cleópatra, a família de

origem foi também crucial na manutenção de sua permanência na universidade durante um tempo. Para Maria, a família aparece como espaço de aceitação e acolhimento. Há também importantes formas de manejo dos conflitos. No caso de Thauan, ele ressalta, de modo enfático, que procura evitar os conflitos com a mãe e o pai, estratégia também mencionada pela maior parte dos interlocutores. Nos casos de Mariela e Roberta, elas contam que se evita falar sobre a sexualidade dela entre os familiares, ou sobre seus relacionamentos com outras mulheres, como forma de contornar a possibilidade de atritos.

Fingir que não existe é o que viabiliza uma convivência menos conflituosa. Mas, para Wanda, experimentar estéticas "femininas", aparecer "transitando entre masculino e feminino", levar seus namorados para almoçar em casa sem que os familiares "evangélicos" e "conservadores" soubessem eram "afrontas" importantes para sua existência. No caso de Cleópatra, os escapes no banheiro, onde podia viver "mundos paralelos, mundos de perspectivas", ajudavam a ensaiar modos de ser, visualizar outras realidades, sonhar e experimentar outras possibilidades de vida.

> Era onde eu tinha uma maior liberdade né, porque é onde ninguém poderia entrar. Então, eu exercia tudo isso no banheiro – no banheiro da minha casa, porque no banheiro da escola eu não poderia, em linhas gerais, estar utilizando. Então, eu fui construindo, digamos assim, as minhas táticas, nesses espaços e em casa eu tinha um banheiro como um aliado pra minha vida, pelo menos a vida que eu fantasiava, aquilo que eu esperava de transformação corporal, aquilo que eu esperava de um futuro. E a possibilidade de trejeitos e de roupas, enfim. Eu conseguia de uma certa forma ter uma 'tranquilidade' no banheiro. E aí todo mundo estranhava porque achava que eu estava demorando muito, tomando o banheiro, mas era porque eu fazia bilhões de coisas no banheiro e bilhões de performances (Cleópatra).

É importante destacar que ainda que ser LGBT e estar em uma família evangélica tenha aparecido em parte das narrativas como um gatilho para conflitos e formas de repressão, esse não é um resultado automático e invariável. Pelo contrário, João, por exemplo, contou que tem passado a vida inteira "em uma família evangélica". Mesmo sabendo que, em geral, não aceitam a bissexualidade ou a homossexualidade, a relação com a família é classificada como muito boa. Em parte, a manutenção dessa relação se dá no manejo do segredo sobre sua orientação sexual, o que envolve um cuidado com as expressões de gênero em casa. Mas, ele conta também, e com ênfase, sobre relações de acolhimento e cuidado entre os familiares, o que se sobressai em relação a outras questões.

Em suma, as narrativas aqui analisadas nos evidenciam a complexidade que as relações familiares podem assumir em trajetórias de pessoas LGBTI+, e suas possíveis reverberações no próprio modo como se relacionam com a universidade. Para alguns, o rompimento das relações familiares, implicando consequentemente na retirada de suas estruturas de suporte, cuidado e proteção, se desdobra no aumento da necessidade de acessar à assistência estudantil, na busca de trabalhos durante os estudos e na recriação de relações que organizem apoio afetivo e emocional – que podem ou não acionar o significante "família" –, para outros esse suporte não é totalmente retirado e, apenas parte dessas estruturas é recriada, ou ainda há aqueles que contam com total apoio familiar, o que implica em outros modos de se relacionar com o que se passa na universidade. Isso pensando em questões de rompimento ou manutenção das relações familiares.

Mas, quando pensamos em aspectos como o próprio significado que a universidade assume para cada pessoa, é possível percebermos como a história e as relações familiares também produzem sentidos. Para algumas, acessar a universidade significa um fato inédito na família – podendo, inclusive, envolver em um só nó aspectos de classe, racialização, gênero e sexualidade – e assim o modo como se relacionam com a instituição guarda relações íntimas com as trajetórias familiares. Nesse contexto, estar na universidade pode se tornar uma conquista coletiva da família, ou em outros casos, se sobressai uma ironia, como a relatada por Luna: "é engraçado porque eu não entrei na universidade como uma travesti, mas eu sou a travesti [apreendida pela família como alguém sem valor] que entrou na universidade pública da minha família toda [uma conquista de grande prestígio]". O próprio orgulho de ingressar na universidade vai implicar efeitos do que se passa nas relações familiares – de incentivo, indiferença, vergonha, entre outras. No caso de Mariela, como apresentei anteriormente, o orgulho de ter uma filha estudante da UFPE é atenuado com o fato dela ser *lésbica*.

São narrativas distintas e que, portanto, dão vazão a trajetórias distintas, diferindo em função das múltiplas e maleáveis conformações que os intercruzamentos entre gênero, sexualidade e classe podem encarnar. Mas, na diferença, contribuem para entendermos como um emaranhado de relações como a família mobiliza aspectos importantes nos processos de subjetivação e nas trajetórias acadêmicas. Com efeito, as maneiras como vivenciam a universidade são também afetadas por essas relações. Os sentidos construídos sobre a universidade, assim como as maneiras como concebem suas relações com as outras pessoas e espaços carregam efeitos das experiências com a

família, o que inclui experimentações de outras formas de criar "famílias" na universidade, especialmente entre as relações de amizade[41]. Nesses casos, quando a família de origem deixa de ofertar aspectos importantes como suporte, cuidado e proteção, em reação a assunção de uma identidade de gênero ou sexualidade fora da cisheteronormatividade, em muitos casos, essas relações são reconstruídas sob outras formas, assumindo ou não a categoria "família". As redes de amizades construídas na universidade acabam amalgamando uma importância especial nesse contexto, o que articula uma multiplicidade de efeitos na constituição dos sujeitos.

3.2. Produções de diferenças e trânsitos identitários: gênero, sexualidade, classe e racialização

3.2.1. Entre "afeminados", "heteronormativos" e o "destransicionar": negociações de visibilidades entre homens gays e bissexuais

Muitas diferenças foram sendo significadas ao longo das entrevistas. É evidente que esse é um cenário, de certa forma, esperado se considerarmos os processos de identificação coletiva que a sigla "LGBT" tenta representar, sua permanente abertura e constante ampliação nos últimos tempos. Mas, as diferenças mobilizadas iam além dessas identificações, ou através delas. São diferenças, por exemplo, entre estudantes que trabalham e aqueles/as que só estudam, que são evocadas para dar sentido às relações interpessoais. Outras vezes, diferenças eram nomeadas entre os campos do conhecimento, diferindo os/as que são de "saúde", de "exatas" e de "humanas". O uso de categorias classificatórias, como *trava*, *poc*, *frango*, *viado*, *sapatão*, também foi mobilizado em contextos distintos. Diferenças negociadas em relações de gênero, sexualidade, classe social, racialização, que vão construindo formas de inscrição de si e dos "outros". Sendo assim, tomo essa dispersão de categorias de diferenciação como momentos importantes para pensar sobre como as diferenças são negociadas no contexto da universidade e como a universidade, ou as experiências mediadas nesse espaço, afetam essa dispersão, acionando e produzindo relações de poder e subjetividades.

Trata-se de prestar a atenção ao trânsito e as fixações parciais que marcam as formas de negociação das diferenças nessas narrativas. Esse é um dos aspectos que mais

[41] Retomo esse ponto no capítulo 3, quando discuto a construção de redes de apoio e a importância das relações de amizade.

se destacam nas narrativas elaboradas por algumas das pessoas interlocutoras dessa pesquisa. São diferenças e identificações acionadas em determinados contextos, que passam por reelaborações, oscilações e novos sentidos. Em alguns casos, fixações mais precárias, provisórias e variáveis, marcadas por muitas contradições e ambiguidades; em outros menos instáveis e menos transitórias, mas sempre contingentes.

Entre os homens gays e bissexuais, sobressaiu a distinção entre "afeminados" e "não-afeminados" ou "heteronormativo". Paulo, 27 anos, *gay*, *branco* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, se descreve como "homossexual, mas heteronormativo". Essa performance "heteronormativa", que seria o oposto de ser "afeminado", cria situações como a de pessoas se relacionarem com ele e falarem algo como "poxa, mas tu nem parece gay", conta ele. Salem, 22 anos, *bissexual*, *preto* e, também, estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, também se percebe enquanto *"não-afeminado"*. Na trajetória dele, esse aspecto tem sido importante, entre outras coisas, na negociação das relações familiares. Salem vem de uma família com "visão conservadora" sobre gênero e sexualidade. Em razão desse conservadorismo e, mais precisamente, para preservar uma estabilidade nas relações com os/as familiares, ele se mantém "não-assumido" quanto à sua orientação sexual, o que é facilitado, segundo ele, pelo fato de "não ter tantos trejeitos pra mostrar". Essa questão também aparece na trajetória de João, 21 anos, *bissexual*, *branco* e estudante da área de Ciências Exatas e da Terra, que conta que não tem uma "aparência LGBT", o que afirmou (fazendo sinal de aspas com as mãos) que significava também não ser "afeminado". Ele me explicou que ser *bissexual* não afetou em nada na carreira acadêmica dele – aspecto que ele vincula a essa aparência que, em outro momento, ele chama de *heteronormativa* –, mas que foi um fator importante na construção de relações de amizade.

Assim como para Salem, no caso de João, há um interesse em não criar conflitos no âmbito familiar. Para ele, esse aspecto estaria, igualmente, relacionado ao contexto do Centro e do Departamento em que ele estuda, no campo das Ciências Exatas, que aponta ser de pessoas mais *"*reservadas" e "discretas", "um departamento meio cinza, monocromático", aspecto que discutirei com mais detalhes no capítulo 4. Já Salem cita que fica com receio de "falar alguma coisa, algum jargão, ou de demonstrar algo de alguma forma no laboratório". Ressalta que, mesmo não havendo imposição de regras, "quem tá ali, são professores heterossexuais, casados, com filhos e os mestrandos são meninas heterossexuais (...) não vou tá falando coisas'. Por mais que seja um laboratório

em que são todos amigos, eu ainda fico receoso". Esse receio, explicou, tem a ver bem mais com a possibilidade de constrangimentos relacionados à bissexualidade do que outras questões.

Na universidade, Salem tem experimentado ser visto com outros homens. No espaço em que cresceu era impensável manter essas relações e isso mudou com a vida universitária, proporcionando fluxos identitários. Ele conta que transitou entre o que chama de "hétero disfarçado" para "sem-rótulo" e, por fim, passou a se identificar como "bissexual", embora comente que sente algumas cobranças relacionadas a essa identificação. Esse fluxo está intimamente ligado com outras questões, como pressões que sente nas relações familiares. Salem foi criado dentro de uma igreja evangélica. A moral religiosa, que é também familiar, foi bastante significativa no processo de experimentação da sexualidade e em seu autorreconhecimento.

> Então, a universidade sim, influencia muito nesses processos. Porque eu sou muito da festa, infelizmente – eu digo infelizmente porque é horrível, não pode ter uma festa que eu vou – e, assim, é justamente nessas festas que eu me passo mais ainda por um homossexual, por um gay, porque eu só fico com meninos. Ninguém diz que eu sou bissexual nessas festas. Então, as vezes bate uma crise de existência. Eu já passei... inclusive, vê só, eu já estou chegando a um ano sem beijar meninas. Como é que a pessoa diz que é bissexual?! Está entendendo?! E ultimamente eu estou testando o 'foda-se' pra tudo, porque, assim, se eu estou numa vibe de ficar apenas com meninos, está, eu vou ficar só com meninos. Eu acho que isso hoje não me influencia tanto (Salem).

Algo parecido foi relatado por Wanda. Ele conta que geralmente se identifica como bissexual, mas que talvez seja pansexual, porque entende que existe um "rolê da binariedade" e que não se importa de se relacionar com pessoas de outros gêneros. "É questão de nomenclatura", ele diz. Na conversa com ele, me chamou atenção o fato de que várias vezes ele preferia falar de si como "não-hetero", sobretudo quando se refere às suas experiências na adolescência – o que acredito ser uma evitação de um rótulo específico – ou *LGBT*, categoria que ele mobilizava mais para falar das experiências recentes – e que talvez tenha tido essa maior frequência em virtude do contexto da pesquisa em que ele estava sendo entrevistado. Mas, ele aciona também outros termos, como "bicha", "bichinha" e "frango", mais do que o termo bissexual. Assim como Salem, Wanda destaca tensões e cobranças quando fala publicamente sobre sua bissexualidade. Quando perguntei como ele costumava se identificar em termos de sexualidade, ele comentou que tem certos "receios e travas" nessa questão, "por sofrer discriminação na própria comunidade LGBT, de 'tu é bichinha, pow, peraí, tu não é bissexual. Tu é gay e

acabou'". "A questão de bifobia", explica. Por se relacionar mais com homens do que com mulheres, Salem e Wanda contam que são questionados e se questionam se "de fato" são bissexuais.

> A priori, como eu te falei, as vezes eu me questiono: 'será que eu sou bi, será que eu não sou só gay? Será que eu sou bi ou será que eu sou pan?'. Então, geralmente, para simplificar... para uma pessoa não vir com 'não, o que é pan?'... aí tu vai ter que explicar todo o rolê, de tipo, você se atrair por pessoas independente da expressão de gênero dela e do seu sexo biológico, essas porra toda. Aí eu tento simplificar me identificando como bissexual e é isso (Wanda).

Tanto na narrativa de Salem quanto na de Wanda, nota-se que uma questão de grande importância no modo como se identificam, que os conduz a reflexões e revisões recorrentes, é a noção de que ser bissexual significa manter relações afetivas e/ou sexuais com homens e mulheres em igual proporção. Não havendo essa proporção, a identificação ficaria fragilizada, como se perdesse o sentido. Essa percepção gera um tipo de cobrança que envolve o olhar do outro – nessas narrativas, encarnado por colegas e amigos – e as expectativas e investimento internalizados e que eles colocam sobre si.

Essa discussão sobre a bissexualidade é observada em outros estudos (SEFFNER, 2003; CAVALCANTI, 2007; BARRETO, 2016). Em uma pesquisa sobre a produção de identidades e diferenças entre homens bissexuais, Seffner (2003) destaca que uma percepção comum da bissexualidade masculina seria a de que é um "álibi" utilizado por homossexuais não assumidos para manter relações com outros homens recorrendo a uma categoria identitária aparentemente mais respeitável. Nessa perspectiva, "a masculinidade bissexual seria então uma identidade de fachada, não havendo sujeitos que possam preencher esta identidade, pois ela seria apenas um recurso cênico, ao fim e ao cabo" (Ibid., p. 131), já que, no final das contas, por trás dessa identidade haveria na "verdade" um homossexual. Dessa maneira, aqueles que fazem uso dessa categoria identitária são, frequentemente, mal vistos por não assumirem aquilo que "verdadeiramente" seriam.

De fato, não são raros os relatos de pessoas que simulam relacionamentos heterossexuais ou que se enquadram sob identificações menos estigmatizadas como estratégias para se abrigarem de rejeições e violências, a fim de construírem formas de vidas mais habitáveis em seus contextos (SANTOS, 2017). Nesses cenários, identificar-se como bissexuais ou mesmo heterossexuais acaba compondo uma estratégia de

autopreservação. Uma das maneiras de deslegitimação da bissexualidade entre homens, é, então, uma generalização desses casos para todos que se identificam como bissexuais. Assim, a bissexualidade masculina seria uma "fantasia", um estágio ou momento de passagem – não raramente, ligada à juventude, como fase de experimentação – até a assunção de uma homossexualidade.

Há, portanto, uma tendência de enquadrar os homens bissexuais bem mais como "homossexuais com dificuldades de se assumir" do que heterossexuais não-assumidos[42]. Essa percepção reitera uma dicotomia entre heterossexualidade e homossexualidade, que supostamente daria conta de organizar todo o campo das relações afetivo-sexuais, e nela homens que afirmam um desejo por mulheres e homens, ou que reivindicam a categoria bissexual, seriam pessoas indecisas, que não assumem o que são, ou uma espécie de variação dos homossexuais. Destacadamente, Wanda, Salem e João comentam que lidam com essa percepção ainda mais na "comunidade LGBT". Como argumenta Facchini (2008), em diálogo com Fry e MacRae (1983), a bissexualidade nega a inevitabilidade da fronteira entre heterossexuais e homossexuais, o que coloca em questão a afirmação de uma identidade homossexual nos termos de um essencialismo estratégico. Nessa perspectiva de atuação política, criar condições para que as pessoas pudessem se afirmar enquanto homossexuais – identidade que seria tão "natural" quanto a heterossexual – se tornou um ponto fundamental de aglutinação de esforços políticos e, desse modo, assim como outras categorias identitárias como não-binários, pansexuais, polissexuais, demissexuais entre outras, que acentuam a pluralidade e o rompimento com binarismos, a bissexualidade é apreendida como problemática porque excede os limites de uma política constituída através do essencialismo estratégico (FACCHINI, 2020). Dito de outra maneira, categorias como a bissexualidade seriam problemáticas porque põem em xeque a lógica de afirmação de um desejo naturalmente coerente e concentrado em um gênero/sexo, importante em certas formas de atuação política que se consolidaram nas últimas décadas sob a percepção de que as identidades são coesas, naturais, estáveis. Essa seria uma das razões mais fortes desse não reconhecimento de algumas pessoas enquanto bissexuais por parte da "comunidade LGBT" que meus interlocutores relataram. Isso porque nos circuitos que eles compõem na universidade, as atuações e discursos políticos

[42] Algo diferente ocorre na bissexualidade feminina, em que categorias como *indecisas*, *aventureiras* e *mulheres que querem experimentar* são mais comuns, como Facchini (2008) observou em seu contexto de pesquisa. Isso sugere que no caso das mulheres bissexuais a bissexualidade é atravessada por outros elementos, incluindo práticas de fetichização, o que não se repete da mesma forma entre os homens bissexuais.

de diferentes setores dos movimentos LGBT se fazem marcantes. Nesses circuitos, discursos pautados no essencialismo estratégico circulam e compõem formas de identificação e atuação política, disputando sentidos com outras perspectivas, algumas delas, inclusive, críticas a esse quadro.

Embora o recurso a posições essencialistas seja inegavelmente produtivo na elaboração de coerências fictícias (EFREM FILHO, 2014) sobre as identidades no campo da sexualidade – e talvez toda identidade para se constituir recorra a narrativas que produzam algum tipo de coerência ou fechamento, ainda que ficcional – há sempre um preço a ser cobrado quanto a essencialização das identidades. O preço da naturalização da díade heterossexualidade/homossexualidade, algo que se desdobra inclusive em estratégias empenhadas por setores dos movimentos LGBTI+, muitas vezes como forma de legitimar a homossexualidade[43], é a deslegitimação de quaisquer outros modos de organização da sexualidade que escape desse quadro dicotômico, como a bissexualidade.

Retornando a relação entre ser e não ser afeminado entre meus interlocutores, nos casos de Paulo, Salem e João, há uma percepção comum de que haveria ambientes na universidade em que preferem não falar sobre suas orientações sexuais, como nos espaços de laboratórios ou nos estágios. Eles afirmam isso sobretudo porque reconhecem a possibilidade de discriminação. Nessas trajetórias, são as performances "heteronormativas" ou "não-afeminadas", ou a falta de uma "aparência LGBT", em suma uma espécie de mímica "heterossexual", o que, nas percepções deles, fazem com que se reduza radicalmente as chances de ocorrerem dificuldades, envolvendo, assim, também as possibilidades de sucesso educacional e profissional.

Essa estratégia de negociação do segredo se aproxima de relatos analisados por Facchini (2008), em sua pesquisa com mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres na cidade de São Paulo. Nessa pesquisa, para a maior parte das interlocutoras a "discrição" se mostra fundamental, haja vista que é a partir dela que "negociam seu lugar nas relações familiares e profissionais mediante um jogo de enunciações e silenciamentos" (FACCHINI, 2008, p. 243-244). No caso dos meus interlocutores, a discrição é estratégia para negociar lugares nas relações sociais em determinados espaços na universidade, diminuindo as possibilidades de serem

[43] Acompanho Efrem Filho (2014), quando argumenta que essa lógica de atuação política é bem mais um *modus operandi* da feitura da política contemporânea do que um suposto conservadorismo desses movimentos.

discriminados. Nesse sentido, estou de acordo com Carrara (2005), que em seu contexto de análise sobre a rejeição a *afeminados*, afirma que é possível compreender essa estratégia de discrição como uma "complicada resposta à discriminação, (...) uma tentativa de desviar o preconceito", rejeitando o estigma. É evidente que nesse mesmo movimento está implicada também uma noção normativa de que o "bom homossexual" é aquele que antes de tudo é "discreto" – leia-se, performa o gênero o mais próximo possível de um padrão de masculinidade hegemônico – e só se diferenciaria de qualquer heterossexual por razão do sexo/gênero de quem direcionam seus desejos, algo que, nessa percepção, deveria ficar no campo do privado (FACCHINI, 2008).

Dá-se que os usos da categoria "afeminado" não envolvem apenas um simples jeito de descrever e nomear corpos, mas os constitui na confluência entre gênero e sexualidade. Como essas narrativas evidenciam, ser ou não afeminado envolve, assim como cria, modos de enquadramento, regula formas de reconhecimento, compõe diferenças e relações, em interpelações que materializam corpos. Diferencialmente, todos eles são instados, por serem *gays* ou *bissexuais*, a lidar com essa questão de gênero como algo relevante na composição de suas experiências (sexuais) na universidade. Gênero e sexualidade se articulam na construção das experiências.

No caso de Íris, 26 anos, *gay*, *pardo* e estudante da área das Ciências Humanas, ele se reconhece como "afeminado". Estudante do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru, Íris analisa que passou por certas situações de preconceito no centro em que estudou que estão relacionadas ao fato de ser afeminado, por ser um centro ainda "muito conservador":

> Porque eu não, eu não faço questão de esconder aquilo que eu sou, eu sou uma pessoa muito verdadeira. Onde eu for, num ambiente de trabalho etc., eu não finjo ser aquilo que eu não sou, porque eu passei a vida inteira fazendo isso, então, a partir do momento que eu me reconheci enquanto sujeito né, eu não, não escondi. E principalmente na parte do local de trabalho, onde eu trabalhei e depois na faculdade" (Íris).

Na narrativa de Íris, não apenas diferenças a partir de relações de gênero e sexualidade se ressaltaram na sua trajetória enquanto LGBT, mas também diferenças a partir de relações de classe. Ele conta que percebia o centro em que estudava como "muito elitizado", porque "muitas pessoas vinham de escolas particulares, não eram cotistas". Para ele, esse caráter "elitista" do centro à sua época – entre 2015 e o final de 2019 –, se tornava um elemento forte na diferenciação das pessoas e na construção das

relações de amizade. Assim, ele percebe que as relações de amizade que ele construiu na universidade tinha como um dos fatores principais o reconhecimento de classe, mais até do que o reconhecimento enquanto LGBT – algo que vai aparecer com mais força nas trajetórias de quase todos/as os/as outros/as interlocutores/as dessa pesquisa. Conta que, no início, construía com mais facilidade relações de amizade com pessoas que pertenciam à mesma classe social que a dele. E exemplifica, dizendo que percebia uma diferenciação entre estudantes que trabalhavam e estudavam e aqueles que só estudavam, aspecto que acirrava alguns conflitos na turma. Destaca, também, que é a partir das experiências decorrentes da vida na universidade que ele começou a se reconhecer enquanto uma "pessoa de classe social mais baixa".

No entanto, assumir essa performatividade *afeminada* não é necessariamente ocupar um lugar de abjeção. Ser *afeminado* é também lugar de afirmação política, como na trajetória de Íris e isso ganha um sentido ainda maior na narrativa de Bennie, 37 anos, *negro*, *gay*, *classe média-baixa* e estudante de um curso das Ciências Humanas. A trajetória dele também envolve essa questão, mas há um elemento que me chamou bastante atenção, que ele nomeou como "destransicionar":

> Quando eu cheguei na UFPE eu era uma pessoa que, assim, eu era gay afeminado, mas eu tinha algumas questões ainda de gênero que tavam puxando mais pra transexualidade. Então, assim, eu me travestia, eu era bem travesti, usava maquiagem, cabelos grandes, umas roupas ditas do gênero feminino e tive uma dificuldade enorme (Bennie).

As dificuldades que Bennie menciona estariam, ele analisa, relacionadas ao fato de que o centro em que estudou era um ambiente muito "conservador" e "não tinha nenhuma travesti na época":

> Todos homens héteros, um de meia idade, os outros jovens e eu ali no meio, naquela zona de conflito. Várias mulheres heterossexuais, heteronormativas. Arrumei um grupo de meninas, que a gente ficou amigos. Mas, **eu me sentia um peixe fora d'água.** Aí passou o primeiro período. Claro que eu nunca fui de desistir de nada, mas os olhares eram olhares que muitas vezes eles eram fuziladores. Era muito difícil esse processo de você lidar com a sua sexualidade, sua identidade de gênero e outras pessoas estarem o tempo todo questionando você. Então, assim, me questionavam em relação a tudo, mas o principal questionamento era o fato de eu **não ser uma mulher cisnormativa, também não me colocar nesse lugar de mulher trans** e o que danado que eu era. Ficava ali naquela coisa né. Então, as vezes, servia de chacota, tinha alguns grupos que ficavam olhando, que ficavam com risinhos de lado, mas nada de muito, também, evidente. Nada de muito explícito. Não era uma coisa assim explícita, galhofa. Eram coisinhas que aconteciam (Bennie).

Nota-se que a falta de outras pessoas LGBT declaradas na turma, que ele pudesse criar laços de identificação, fazia com que ele se sentisse "um peixe fora d'água". Certamente, esse olhar sobre a importância da presença de outras pessoas LGBT é um efeito daquilo que ele vivenciou nos anos seguintes. Bennie encontrou outras pessoas LGBT[44] em outros cursos e compôs redes de trocas de experiência, de acolhimento e de luta política dentro da universidade, como o movimento LGBT que participou. Essas redes foram decisivas em sua trajetória formativa na universidade porque ao passo em que organizava modos de atuação política, recriava formas de pertencimento e de vivência sobre a universidade, como analiso no capítulo 5.

Performando um gênero dissidente em relação às normas hegemônicas ou em trânsito, Bennie sentiu o peso dos "olhares fuziladores" e dos "risinhos de lado", que embora não fossem "nada muito explícito", eram situações dissimuladas de discriminação em função de suas performances de gênero "afeminadas". Era o trânsito de gênero de Bennie, o alvo dessas situações, o que atraía os olhares e incomodava porque escapava do quadro normativo hegemônico. Em um estreito marco de inteligibilidade, cujas possibilidades de reconhecimento são sempre negociadas em posições binárias, o trânsito de gênero de Bennie era deslocado para o campo do irreconhecível. Ele não era uma mulher cisgênero, também não se afirmava enquanto mulher trans ou travesti, embora um trânsito de gênero estivesse sendo vivido. Tampouco era reconhecível como um homem dentro dos padrões ideais de gênero.

É interessante destacar que essas imprecisões também emergem ao longo da entrevista, em que ele oscila nas categorias – "pessoa trans", "travesti" e "muito afeminado" – com as quais se refere a si mesmo, no período de início do curso, muitas vezes utilizando-as de modo sobreposto e, depois, enquanto "homem gay cis e afeminado" e "bicha", quando já havia *"destransicionado"*. Mas, o próprio uso das categorias "pessoa trans" e "travesti" ao longo da entrevista se dava sempre como se ele buscasse me fazer entender esse processo e menos enquanto um reconhecimento, ou a afirmação de uma identidade trans. Assim, esse "destransicionamento" de gênero que ocorre na trajetória de Bennie não significa um abandono de uma identidade transgênero em que ele havia se reconhecido. Ele conta enfaticamente que não chegou a se identificar como uma pessoa trans ou travesti. Ele simplesmente vivenciava performances de gênero

[44] Esse foi um elemento que atravessou quase todas as narrativas. No capítulo 4 analiso mais atentamente essa relevância da presença de *outras pessoas LGBT* nessas narrativas.

que poderiam ser lidas como em trânsito, sem se preocupar com uma definição muito precisa para isso – só se reconhecia como uma pessoa que não era heterossexual ou masculina – e vivenciou uma sequência de transformações nessas performances. Por essa razão, mantenho o uso dessa expressão entre aspas, no sentido de manter sob rasura, tal como Bennie mobiliza.

Essa questão da experiência de trânsito de gênero narrada por Bennie e seu não reconhecimento enquanto uma pessoa transgênero realça os limites das categorias de gênero na significação dos corpos. Ele vivia um gênero que transitava entre as categorias, mas não se identificava com nenhuma delas. Ao mobilizar essas categorias de gênero para significar o que passou, ele o faz distendendo-as, ou utilizando-as sob aspas. O faz também rearticulando sentidos hoje para inteligibilizar o que passou, o que se conecta com o que Figurelli (2011) nos lembra, de que "uma história contada nos fala também que não há história desligada de seu contar e que, mais que a um referente fixo e acabado, o que se conta alude a uma criação dinâmica que não se separa da situação em que se conta" (p. 01). Explicito melhor esse aspecto mais à frente, mas adianto que, ao longo de sua trajetória acadêmica, Bennie se aproximou do campo de estudos de gênero e sexualidade, e de circuitos de ativismos LGBTI+ na universidade e, portanto, as mobilizações dessas categorias hoje sob aspas respondem também a essa mudança.

Quando questionei sobre como ele se reconhecia naquele período e como se deu esse processo de "destransicionamento" de gênero, ele respondeu da seguinte maneira:

> É engraçado que quando a gente começa a estudar sobre gênero e sexualidade, a gente começa a se entender e a entender que as pessoas que estudam entendem a gente. **A gente vive e as pessoas entendem a gente**, porque assim, desde a minha adolescência que eu comecei a me compreender enquanto uma pessoa que não era heterossexual, enquanto uma pessoa que não era masculina, e estava tudo bem, eu não tinha nenhum problema com isso. Eu só vim ter problema com isso quando eu comecei a perceber que os espaços não me aceitavam. **E não só os espaços não me aceitavam, como tinha espaços que eu não podia ir, porque se eu fosse eu poderia sofrer algum tipo de violência.** Então, assim, quando eu já era... poxa, eu entrei na universidade com 26 anos, então já era uma pessoa adulta, já estava finalizando a minha juventude. Então eu já era uma pessoa que já tinha uma base social de compreensão da vida. Mas até então, eu não me sentia, tipo: 'eu sou travesti? Que danado é que eu sou? Eu sou trans?'. Nunca parei para pensar sobre isso. **Quando eu comecei a entender que as pessoas dentro da universidade, elas não me aceitavam como eu era, porque eu não estou num lugar que as pessoas me compreendam. Então, eu não sou uma pessoa legível. Eu não estou sendo legível para as pessoas. E elas querem me ler, elas querem que eu esteja num lugar de leitura. Elas querem que eu esteja num lugar de compreensão. E eu tenho que atender a esse lugar de compreensão porque eu quero me inserir na sociedade. Eu não quero ser uma pessoa marginalizada** (Bennie).

Bennie percebe que o "entendimento" vem das pessoas, ele só vivia e não tinha problemas consigo com as formas como performava seu gênero. Mas, com ou sem o "entendimento" das pessoas as relações de discriminação, os "olhares fuziladores" e "risinhos de lado" aconteciam. Vivenciar esse trânsito de gênero naquele contexto significava não ser "uma pessoa legível", já que ele não se identificava como uma pessoa transgênero, transexual ou travesti: "as pessoas querem que eu esteja num lugar de leitura". Assim, significa escapar do quadro em que se define e regula a possibilidade de construir uma vida reconhecível. Nesses termos, a narrativa de Bennie expressa uma busca pelo reconhecimento, modo pelo qual a própria viabilidade da vida é regulada. De acordo com Butler (2018), as normas de gênero, como operações de poder, criam um estreito marco de reconhecibilidade que coloca sobre os sujeitos a necessidade de construir uma vida – o que significa também performar um gênero – que seja reconhecível, uma vida (e um gênero) que possa habitar o campo de uma sociabilidade considerada vivível. Implica relacionar-se e constituir-se de acordo com as normas que conferem essa possibilidade e organizam a capacidade de ser reconhecido como uma vida. Estar em um lugar "ilegível", como Bennie descreve, ou cuja leitura seja difícil, implica correr o risco de viver uma vida que não é reconhecida como habitando uma sociabilidade vivível e viável, o que significa estar mais exposto a possibilidade de ser excluído ou violentado em certos lugares, como ele também ressalta. Assim, para se "inserir na sociedade" e não ser "uma pessoa marginalizada", ele tomou a alternativa de "destransicionar" ou de negociar um reconhecimento a fim de construir uma existência social. Isto é, ainda que aceitar as categorias sociais envolva um modo de assujeitamento, muitas vezes é preferível aceitá-las "a não ter nenhuma existência social" (BUTLER, 2019a, p. 29). Cabe ressaltar que a "normatividade que instaura e engendra a inteligibilidade não é uma linha invariavelmente reta, que sabe muito bem onde vai dar, é tramada de modos mais plurais e complexos" (RANNIERY, 2016, p. 272-273), o que diz muito sobre o modo como esse "destransicionamento" de Bennie se deu. Não foi um incorporar mecânico de um conjunto de normas de gênero, mas uma complexa forma de se relacionar com os quadros normativos.

O gatilho para esse processo de "destransicionamento" de gênero foi uma experiência de seleção para uma bolsa de extensão na universidade. Ele conta que participou de um processo seletivo em que tinha as melhores notas e que fez uma ótima entrevista, mas que quem foi aprovada foi uma amiga dele. Conversando com essa

amiga, eles chegaram à conclusão de que ele é que deveria ter sido aprovado no processo seletivo. Nesse contexto, ele conta: "aí eu comecei a perceber que se eu mudasse a maneira como eu me vestia, se eu mudasse o corte de cabelo, se eu passasse a ter uma aparência de gênero mais próxima do masculino, talvez as portas se abrissem pra mim dentro da universidade". Foi então que ele fez o teste:

> Como as minhas roupas eram mais híbridas, então, assim, tinha uma coisa que podia ser, não podia ser, uma coisa que era assim meio lá e meio cá, aí eu disse: 'é só eu cortar os cabelos e parar de usar maquiagem que a coisa vai fluir'. E foi dito e feito. Aí eu consegui fazer monitoria. Consegui uma bolsa de extensão lá em Turismo. Quando eu consegui essa bolsa de extensão fora do meu centro, aí eu disse: 'eu acho que eu consigo outros lugares, galgar outros espaços'. Fui para outro centro, tentei e consegui também em outra área" (Bennie).

Logo, Bennie percebeu que os processos de exclusão que ele experimentava no contexto da UFPE tinham a ver com a leitura discriminatória das pessoas sobre suas performances de gênero. Naquele contexto de exclusão, a alternativa tomada por ele foi a de mudar certos traços estéticos para construir "uma aparência de gênero mais próxima do masculino", ou *"destransicionar"* o gênero, como ele diz. E assim o fez. Mudou alguns elementos e nessa estratégia alcançou seus objetivos na universidade.

É interessante aqui notar que essa escolha, que destaco, estratégica, em *"destransicionar"* o gênero, não quer dizer que o gênero se faz como uma simples "escolha voluntária". Antes, como define Butler (2017a), o gênero se constitui como "estilo corporal, um 'ato', por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde '*performativo'* sugere uma construção dramática e contingente do sentido" (p. 240, grifos da autora). Sendo performativo, isto é, como efeito daquilo que nomeia, o gênero se faz por meio da reiteração de um conjunto de normas – o que envolve também ressignificações e transgressões – mediante as quais nos constituímos, na contingência, e que não podemos evitar ou descartar de modo espontâneo. Desse modo, essa formulação me permite entender esse "destransicionamento" de Bennie como efeitos performativos de deslizes irresolutos entre as arbitrariedades de normas reguladoras e aquilo que ele conseguiu agenciar em seu contexto, movimento pelo qual ele vivencia e, assim, constitui o gênero, e faz-se sujeito.

Um trecho da narrativa de Bennie reforça essa dimensão da agência no processo de "destransicionamento":

> **Eu queria dizer assim: 'ah, então, você está praticando violência comigo né universidade?! Então agora eu vou fazer o contrário. Eu vou fazer tudo o que você quer para eu conseguir tudo o que eu quero'.** E isso para mim não era ruim, porque como eu era uma pessoa que já tinha uma compreensão da vida, então, assim, não me causava uma violência muito grande. Eu não chorei ao cortar o cabelo, eu não chorei por deixar de vestir as roupas que eu vestia, nada disso, porque para mim aquelas roupas eram só roupas. Para mim o cabelo era só uma questão também do tempo, porque eu sabia que com o tempo eu ia começar a ficar calvo. E ia chegar um tempo em que ia ficar feio, a não ser que eu usasse peruca. E quanto a maquiagem também. Hoje eu me dou muito bem com isso. **Mas, assim, eu entendi que esse processo tinha que ser feito para que eu conseguisse galgar alguns degraus e para que eu começasse a ser aceito, e não só ser aceito, mas para que o meu discurso ele não fosse deslegitimado, silenciado, ou que quando eu chegasse nos lugares as pessoas me ouvissem e não ficassem o tempo todo me olhando, ficassem o tempo todo, tipo: 'o que é isso?'.** Era todas essas questões que vinham na minha mente (Bennie).

Uma leitura mais aligeirada, no primeiro momento, poderia apreender esse processo como uma clara e indubitável relação de opressão, uma vitória absoluta da força da normatividade sobre Bennie, e que ele criou uma espécie de "fantasia" de escolha sobre as estruturas que o reprimiam – "fantasia" que ele usaria para encobrir essa realidade com uma narrativa ilusória. Mas, me parece que, ainda que ambiguamente, a narrativa dele fala também de uma forma de agenciamento, um modo de negociação com estruturas de violência, que ele construiu para processar e agir em seu contexto. Ainda que o "destransicionar" pareça ser simplesmente um triunfo integral dos esquemas normativos sobre ele, imprimindo repressões que o conformaram sob certos enquadramentos normativos de gênero, ele conta que o que foi feito tinha a intenção de fazer uso das estruturas da universidade a seu favor, e que o "período foi de muito enfrentamento". É evidente que embora nem toda capacidade de agência seja intencional, no caso dele, esse aspecto fala sobre como ele lidou com o que aconteceu dentro do contexto em que viveu, dando uma resposta ao que se apresentava. É importante enfatizar que o contexto em que "destransicionar" surge como uma possibilidade ou necessidade para construir uma existência mais viável é extremamente criticável. Aliás, é precisamente devido ao estreito quadro normativo de gênero, que regula o campo do reconhecível também nos espaços universitários, que algo como um "destransicionar" emergiu. Contudo, a narrativa de Bennie chama atenção também para a complexidade e ambiguidade que consubstanciam esse processo. Assim, me parece mais interessante pensar menos em termos de uma oposição fixa entre assimilação ou resistência às normas de gênero, e mais "sobre habitar as normas de diferentes maneiras" (AHMED, 2004, p. 155).

"Destransicionar" pode ser entendido ainda como um dos movimentos ou reações que Bennie experimentou ao longo de sua trajetória na universidade, que inclui ainda afirmações, enfrentamentos, recusas, subversões. Ele conta, por exemplo, que mesmo quando passou a se entender como *"homem cis homossexual"*, o fato de ser "muito afeminado" se sobressaía. Em certos espaços, como os "mais normativos" ou "onde existia uma diversidade muito grande de pessoas e dos cursos, como o RU [Restaurante Universitário]" ele precisava se "colocar de uma maneira mais forte". Contou que sempre andou rebolando e que quando via que as pessoas estavam olhando para ele, ele rebolava mais. E destaca: "Isso era uma maneira até de eu **afrontar** e de eu **enfrentar** essas pessoas. Meu posicionamento era simplesmente: rebolar mesmo para que as pessoas entendessem e não ficassem olhando para minha cara". Quando percebia "cochichos", "olhares de canto" enquanto circulava pelos corredores do centro em que estudava, ou em espaços como a biblioteca, ele disse "eu falava mais alto, eu falava de maneira mais feminina possível".

O *deboche* se tornou uma estratégia frequente de afronta aos "olhares, bochichos e cochichos" na trajetória de Bennie na universidade. Esse *deboche* que Bennie me contou que era uma estratégia de enfrentamento em situações potencialmente desagradáveis, convertendo um possível desconforto ou inibição em afirmação e resistência me chamou atenção, sobretudo por ter ouvido algo parecido no período de construção desse trabalho. Certa vez, em uma palestra de uma estudante travesti da UFPE, em que ela questionava os efeitos normativos que a linguagem acadêmica imprimia nos modos de atuação política, ouvi que o *deboche* era parte importante da linguagem das travestis. Na percepção dela, não havia como pensar as experiências de travestis e mulheres trans sem considerar o *deboche* como expressão de uma linguagem que envolve formas de afronta e rebeldia, e que se constrói como efeito das trajetórias de vida delas. Não quero aqui produzir ou reiterar qualquer tipo de essencialismo, o que me parece também não ter sido a intenção dessa estudante. Mas, pensar em como o *deboche* expressa um modo de agenciar condições para uma existência mais viável, que passa por um tipo de afronta e rebeldia expresso nas formas de falar. Isto porque no caso de Bennie, o *deboche* seria uma forma de sarcasmo, que pelo exagero de certas expressões consideradas afeminadas, se mostra menosprezo a um conjunto de normas que se apresentava para ele sobre olhares e *cochichos*. No *deboche* se mostra um desdém frente a uma possível situação de ridicularização, visando neutralizá-la.

A narrativa de Bennie sobre seu processo de "destransicionamento" é emblemática sobre como as normas de gênero são constitutivas das relações sociais dentro da universidade, não apenas como operacionalizadoras de divisões, hierarquias e exclusões, mas organizando mesmo as experiências universitárias em diferentes âmbitos e sob formas diversas. Ele descreve como as relações de gênero constituíam tanto alguns dos obstáculos que dificultariam a sua trajetória na universidade, quanto como ele agenciou sentidos, comportamentos e estilos corporais na constituição de uma existência social mais reconhecível e duradoura nesse espaço, relacionando-se com as categorias sociais que conferem essa possibilidade.

3.2.2. Legitimidade e reconhecimento entre mulheres lésbicas

Entre as mulheres lésbicas interlocutoras desse estudo, o que se destacou foram os relatos sobre as lutas para a construção da legitimidade de suas existências e relacionamentos. Isso passa, incontornavelmente, não só pelos esforços em serem reconhecidas, mas pela própria produção de condições materiais para essa existência.

Mariela, 23 anos, *lésbica*, *negra com cor parda* e estudante da área das Ciências Humanas ingressou na UFPE em 2014, ano que ela considerou o auge dos "debates identitários" na universidade. Contou que entrou na universidade "muito militante em relação às questões sexuais, porque eu já sentia que a gente debatia muito a questão das mulheres, mas pouco das questões LGBT e principalmente das mulheres lésbicas". Para ela, o *protagonismo* que se tinha enquanto mulher não era o mesmo enquanto *lésbica*. Daí que, no início da graduação, Mariela começou a concentrar esforços na construção de espaços que "pensassem a vivência dessa mulher lésbica em casa, no curso, nos seus respectivos cursos, nos seus espaços de vida como um todo". Ao longo da graduação isso foi mudando. Ela contou que foi passando a falar menos sobre a identidade, ou como ela diz: "eu parei de dizer que eu era, porque eu já sabia que eu era, e eu comecei a compreender que as pessoas vão dizer mais que são se elas conseguirem, quando elas virem alternativas concretas de viver assim, saca?! Porque você se assumir é uma coisa, você ter condições de vida para viver assumida é outra". E conclui: "A gente que é LGBT a gente sabe. Um LGBT que vive no armário, apesar de sofrer muito para si, sofre menos com os outros".

A imagem do assumir-se publicamente como libertação, é costumeiramente contraposta à imagem do armário como repressão. O que Mariela percebe é que nessa contraposição, assumir-se publicamente, na verdade, não significa "uma certeza epistemológica salvadora contra a privacidade equívoca oferecida pelo armário" (SEDGWICK, 2007, p. 27). Contraditoriamente, a experiência do armário também envolve o agenciamento de relações que reduzem as chances de situações de sofrimento, como as que podem se abrir com processos de exclusão e estigmatização[45].

O foco das atuações políticas de Mariela na universidade passou a ser, então, as "condições de vida" da mulher *lésbica*, o que se entrelaça profundamente com a sua própria trajetória. Como ela explicou, essa ênfase mudou a postura dela, o conteúdo de sua fala, os espaços políticos e movimentos estudantis e o público que ela dialogava, porque de início eram mulheres mais jovem e recém ingressas, e passou a ser mais "uma galera que já estava na universidade e que precisava sobreviver como eu estava tentando sobreviver". Para Mariela, a questão não era apenas se assumir, mas pensar as condições para isso, porque como explica, ela passou a conhecer casos de mulheres lésbicas assumidas, que tinham uma vida adulta, mas que por não terem uma renda própria, moravam com os pais e sofriam por isso. Perceber esse fator, promoveu um giro na concentração da atenção dela para o que chamou de "condições concretas", e o modo como ela se reconhece acompanha esse deslocamento.

A narrativa de Mariela se encontra com a de Roberta nesse aspecto. Roberta, 24 anos, *sapatão*, *parda* e estudante de um curso na área das Ciências Sociais Aplicadas, enfatizou a importância de construir uma autonomia financeira com relação à família de origem. Ela contou que antes de ingressar na UFPE já vinha buscando a construção de um orgulho de quem ela é, mas que isso ganha uma força especial ao entrar na universidade porque lá encontrou "outras pessoas se orgulhando extremamente de quem elas eram. As trans finíssimas fazendo as performances lá no CAC. As pessoas dizendo 'ah, sou gay mesmo. Sou LGBT mesmo e aguenta, atura ou surta'. E isso me encorajou". Mas, a busca de uma independência financeira era ainda algo de grande importância no contexto dela.

[45] Retomo essa relação complexa e ambígua com o "armário" na seção *"Viver duas vidas"*, no capítulo 3 desse estudo, visto que a universidade como esse espaço de liberdade – sentido que foi se repetindo ao longo das entrevistas que realizei, e que não se descola de contradições – acaba oportunizando um modo de se relacionar com esse dispositivo.

Embora a construção de uma autonomia não dependa de uma independência financeira, para Roberta e Mariela, a conquista dessa independência é o que mais viabilizaria a efetivação da autonomia em relação à família de origem. No caso de Mariela, como apresentei antes, a família sabe que ela é *lésbica*, mas prefere não tocar no assunto, estratégia para contornar conflitos. Com Roberta, algo semelhante acontece. Os pais fingem não saber, mesmo que esteja bastante aparente, como explicou, e ainda que não tenha havido um momento de assunção. Ambas conseguem construir uma vida afetivo-sexual autônoma. Contudo, a falta de uma independência financeira[46] faz com que, entre outras coisas, seja necessário um manejo constante da vivência com suas namoradas, o que em suas narrativas aumenta a importância de se tornarem independentes financeiramente. Daí que embora vivam uma vida autônoma, essa autonomia não é completa porque falta a independência financeira.

Estudos sobre juventudes têm demonstrado a importância da independência financeira na construção da autonomia de jovens em relação a suas famílias de origem (BORGES; MAGALHÃES, 2009; BOFF, 2017; SILVA, 2018). É comum e facilmente compreensível, essa relação. A dependência financeira em relação a família de origem, mantém um vínculo que acaba facilitando também a manutenção de formas de controle e conflitos, que se estendem a outras dimensões, como a emocional – o que fragiliza a conquista da autonomia, como capacidade de autogoverno. Essa dependência acaba, inclusive, compondo a decisão de assumir-se ou não publicamente ou para a família enquanto uma pessoa LGBTI+, visto os riscos em jogo (SANTOS, 2017; SANTOS et al., 2018). Entre os/as interlocutores/as mais pobres dessa pesquisa, de variadas expressões dentro do acrônimo LGBTI+, esse era um ponto crítico e que se aprofundava em momentos como expulsões, ou com o rompimento das relações familiares, desdobrando-se em dificuldades financeiras e, inclusive, na falta de moradia e na fome[47].

Nessa direção, podemos perceber como classe, gênero e sexualidade se articulam, não somente produzindo desigualdades e dificuldades – algo que se traduziria

[46] Mariela mora com os pais, e conta que um dos principais objetivos no momento é conseguir um emprego com um salário suficiente para conseguir morar com sua namorada, e Lorrane, no período da entrevista, dependia da ajuda dos pais para morar e se manter próximo à universidade.

[47] Isso aparece de modo mais notável na narrativa de Thauan (25 anos, *homem trans*), que passou por um rompimento quase completo das relações com os pais, e que somado a migração de Caruaru, sua cidade natal, para o Recife, a fim de estudar na UFPE, e de construir um recomeço na vida, viveu momentos muito difíceis, incluindo a falta de moradia, a fome e o recurso a trabalhos precarizados. Apresento essa narrativa na seção *"Relações entre trabalho, classe, gênero e sexualidade"*, no capítulo 3, para pensar, entre outras coisas, as relações com a assistência estudantil universitária.

de modo estanque em pobreza ou riqueza –, mas produzindo também diferenças e experiências. As narrativas sobre a busca de autonomia e independência financeira – implicadas na negociação e regimes de visibilidade – se dão nos entrecruzamentos de relações de classe, gênero e sexualidade. Isto é, a vivência da sexualidade é atravessada e constituída pelas possibilidades e limitações organizadas pelas relações de classe. Reciprocamente, Mariela e Roberta vivenciam as relações de classe através das diferenças e sentidos de gênero e sexualidade, que viabilizam certas possibilidades de relações sociais em detrimento de outras. Afetos, necessidades, objetivos, lugares e trânsitos territoriais, por exemplo, são consubstanciados nos cruzamentos entre essas diferenças nas narrativas de ambas.

Roberta contou que a questão mais importante para ela não era tanto "afirmar-se" enquanto *sapatão* ou *lésbica* na universidade. Pelo contrário, como ela contou, afirmar-se, e orgulhar-se dessa afirmação, se tornou algo viável e até estimulado no contexto universitário em que ela vive – mesmo que isso implique, também, a possibilidade de discriminações e conflitos. A questão era mais a validação ou legitimação de uma relação com outra mulher. Há aspectos das relações cotidianas que passam pela "fetichização" da mulher lésbica, explicou. Roberta pontuou que, não raramente, tem que lidar com comentários e perguntas sobre "quem é o homem da relação" ou sobre como acontecia uma relação sexual entre ela e a namorada. "Ou é fetichizado ou não é levado a sério", ela resume. Por essa via, nota-se que o não-reconhecimento da lesbianidade enquanto uma expressão legítima da sexualidade humana, expressa-se pela reiteração de uma imagem da relação sexual entre mulheres como estranha e faltante – faltaria a figura de um homem cisgênero. Assim, a lesbianidade torna-se objeto da curiosidade e do reino da fantasia, capturada por formas de fetichização que se volta, quase sempre, a uma forma de prazer masculino. Como consequência, desdobram-se assédios e fantasias ligadas a práticas como o estupro corretivo (ROCHA, 2017; AUAD; MARTINS, 2020).

A narrativa de Mariela sobre as mudanças em seus modos de atuação política na universidade também sinaliza para como as demandas lésbicas – ou poderíamos inclusive expandir para demandas LGBTI+ – se constroem não apenas através de relações de gênero e sexualidade, mas também de outros eixos de diferenciação social, como a classe. Como Mariela destaca, pensar as vivências de mulheres lésbicas em espaços como a casa em que mora ou a universidade em que estuda, envolve reconhecer

que afirmar-se e orgulhar-se enquanto lésbica inclui as condições materiais para a construção dessa *vivência*. Isso reverbera também no modo como Mariela passa a atuar politicamente na universidade, entre movimentos estudantis, negros, comunistas, feministas lésbicos, feminista classista revolucionário e LGBTI+. Na confluência desses movimentos sociais na cena política universitária, ela passou a se identificar enquanto *mulher negra, trabalhadora e lésbica*.

Numa direção semelhante, a pesquisa desenvolvida por Stephanie Lima (2020), com coletivos negros e LGBT universitários, nos oferece um panorama desse processo. Ainda que marcados por estratégias políticas que enfatizam os segmentos, ou as especificidades, no contexto político desses coletivos na universidade, destaca-se também a defesa da *interseccionalidade* – termo que emerge no trabalho de Lima como categoria êmica. Isto é, os coletivos se diferenciam em função dos focos de atuação, mas, frequentemente, destacam a importância de articulação das pautas. Mariela não mencionou diretamente a expressão "interseccionalidade", mas há algo em sua narrativa que também aponta para essa centralidade que o cruzamento de pautas ou demandas assume nos modos de fazer política na universidade. Retomo essa questão e a narrativa de Mariela na seção "Emergência e incorporação das *pautas* LGBT na UFPE: sujeitos políticos em disputas" no capítulo 5 dessa tese.

3.2.3. Mulheres trans e travestis: despatologização e enquadramentos políticos na universidade

Em um determinado momento das entrevistas, eu procurei entender como as experiências mediadas pelos espaços universitários participariam dos processos de formação de si, de produção de diferenças e construção identitária das pessoas que com quem conversei. Para as mulheres trans e travestis, a relação entre essas duas categorias emergiram logo de início e ganharam uma relevância especial. Como Bruno César Barbosa (2010) bem ressalta, o uso e o câmbio entre essas categorias falam de relações de poder e de posições de sujeitos, envolvidas em diferentes eixos de diferenciação social. Tendo em vista a pluralidade de formas que essas identificações podem incorporar, algumas delas já bastante tematizadas em outros estudos (BENTO, 2006; BARBOSA, 2010; PELÚCIO, 2011; LEITE Jr., 2011; DUQUE, 2020; IAZZETTI, 2021, por exemplo), a ideia não é, portanto, dissecá-las e esgotar as possibilidades analíticas

através dessas narrativas. No caleidoscópio de formas que essas identificações assumem, a proposta aqui é bem mais a de rastrear o que as narrativas sobre as experiências universitárias nos dizem sobre como diferenças são negociadas, articulando sentidos e produzindo repertórios e formas de atuação política nos e além dos espaços acadêmicos.

Na entrevista com Luna, 23 anos, travesti, branca e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, ela destacou que ao longo do curso foi "trocando de pele", experimentando um trânsito identitário entre "gay", "não-binária" e "travesti". Ela contou que entrou na universidade se reconhecendo enquanto um "menino gay", e recorda que, ao longo de 2019, foi passando a "ter uma performatividade [de gênero] diferente". Passou por "uma fase meio não-binária, em que as pessoas perguntavam 'é menino ou menina?', ou tipo, não entendia o que é que eu era, não sabia qual pronome usar". Nesse período ela não se importava muito com o uso dos pronomes. E completa:

> E a universidade sempre ali fazendo parte da minha vida né. Os períodos avançando, a gente avançando com a turma. E todo mundo assim vendo as minhas mudanças, e perguntando assim: 'Luna, tu vai ser mulé? O que é que tu vai ser?'. Eu: 'minha gente, eu não sei não, eu só estou aqui construindo'. E engraçado que outras pessoas da universidade que também é LGBT, as outras travas, assim já chegava para mim e apontava: 'tu vai ser travesti é? Tu é travesti?'. Já chegavam assim perguntando. E eu não sei, a performatividade já estava ali acontecendo, sabe. Eu não sei. Eu acho que nesse processo de uma pessoa trans, ela sempre passa por essa fase, assim, meio incógnita até... não de uma pessoa trans no geral, mas de uma pessoa, assim, transexual ou travesti, acaba passando por essa fase assim meio incógnita meio performando assim estéticas e comportamentos dos elementos da identidade não-binária. Acaba acontecendo muito isso. E aí eu passei por essa fase né. Aí foi quando eu bati o pé e fiz: 'não, eu não estou suportando mais ser tratada no masculino, não quero mais esse nome aqui que estão me chamando', e isso eu estava dentro da universidade. E eu lembro que foi quando eu comecei a acessar os recursos que a universidade oferecia, a respeito da questão do uso do nome social no SIGA, nas atas de presença (Luna).

Perguntei, então, que palavra ela costumava utilizar hoje quando procurava se identificar na dimensão do gênero e da sexualidade. Luna respondeu da seguinte forma:

> Então, em relação à identidade de gênero e identidade política eu gosto muito de dizer que eu sou uma travesti, enquanto uma identidade política. É porque eu acho muito problemático, na verdade, esses dois termos, porque os dois nascem de lugares diferentes, a travesti e a mulher trans. Porque a mulher trans ela nasce no meio da medicina. A galera que tá estudando aquele corpo diferente, e diz 'não, é mulher trans'. É um termo mais humanizado, um termo mais tipo higienizado. Não 'humanizado' assim, higienizado. É um termo mais permissivo para estar entre outras pessoas. A travesti ela surge num meio, assim, mais pejorativo né, num contexto assim de marginalização. **Tem como se fosse uma cara já, assim, que é um corpo periférico, um corpo pobre**. Muitas vezes também atrelado a um corpo que é preto, mas não necessariamente, porque existem também outras narrativas. Então, eu gosto de dizer que eu sou uma travesti, por conta da minha narrativa, por conta da

> minha história, das coisas que eu passei. Porque cada um conhece a sua história né, e isso dá muito mais certeza para que a gente possa afirmar quem a gente é (Luna).

Mas, nem sempre foi assim. Ela recordou que a princípio não queria ser *travesti*, que se olhava no espelho, enquanto se "reconhecia enquanto homem gay" e dizia que não podia ser *travesti*. Ao explicar as razões disso, Luna lembra que ouvia da família que "'tudo bem você ser gay', tudo bem entre aspas, 'mas não vai vestir roupa de mulher, fazer essas coisas assim'". O problema era ser *travesti*. No que aprendeu com a família, ser *travesti* era o ponto da abjeção, e assim, obviamente, de início ela rejeitou essa identificação. Ela já sabia bem dos desafios e entraves que encarnar uma identidade travesti poderia acarretar, inclusive a possibilidade de rompimento das relações familiares.

> E aí eu me lembro que eu, através de diálogos assim que foram muito fornecidos por amigas minhas da universidade, sabe, que a gente sentava muito no rolê de sentar na mesa do RU e conversar, ou através de roda de diálogos que aconteciam muito dentro da universidade. Tinha, também, a Diretoria LGBT que fornecia também algumas rodas de diálogo falando sobre essas questões. Então, a universidade, ela sempre foi um centro desses diálogos, para que eu começasse a elucidar desses termos, desses conceitos, desses rompimentos que eu precisava ter dentro de mim. E aí foi quando eu passei a usar o termo travesti, sabe. Entendendo assim, mas também através de leituras, sabe. **Quando eu li o livro 'Eu travesti', de Luísa Marilac, eu fiquei muito assim pesada, sabe**. E que também foi indicação de uma amiga minha que eu conheci dentro da universidade. Então, a universidade ela está muito ligada nesse processo de construção e formação, e mudança que eu passei. Para me construir, me reinventar e continuar nesse estado de estar, que eu vou estar sempre estando, de um jeito, de outro. Eu quero estar sempre construindo isso, porque não para. Quando a gente se reconhece numa identidade a gente não chegou no final. A gente vai continuando. A gente vai trocando de pele o tempo todo, né (Luna).

A trajetória narrada por Luna, se aproxima da narrativa de Oxum, 19 anos, *travesti*, *branca* e estudante da área de Ciências Humanas. Oxum também experimentou diferentes formas de identificação ao longo de sua trajetória. Conta que começou o curso de graduação se identificando como "não-binárie", mas que foi depois de uma situação de *transfobia* que percebeu que a violência que a ela estava sendo direcionada trazia algo diferente. "Eu não era legitimada enquanto pessoa não-binárie. Eu já estava sendo legitimada enquanto mulher, enquanto travesti". No momento em que ela é exposta a uma violência que, para ela, era direcionada a um corpo *travesti*, ela começa a dialogar com estudos de gênero, e a conhecer "várias outras travestis, inclusive para além da universidade", entre elas, Érica Malunguinho e Maria Clara Araújo, como menciona. "E

é quando eu começo a ter acesso a essas leituras sobre o que é um corpo travesti e que ainda hoje a gente tem muita dificuldade em rotular o que é o corpo travesti e o que é o corpo da mulher trans". Assim como para Luna, há um papel importante das experiências decorrentes dos espaços da universidade nesse processo de autorreconhecimento enquanto *travesti* na trajetória de Oxum. São as leituras, as rodas de diálogos, as trocas de conhecimentos e experiências, o contato com outras pessoas trans e travestis que oportunizou os autorreconhecimentos de ambas. Também nota-se como a não-binariedade de gênero enquanto um tipo identificação é perpassada mais fortemente por deslegitimações e formas de não reconhecimento.

Oxum explicou, então, sobre o que, para ela, está em jogo na identidade "travesti". Segundo ela, "algumas meninas direcionam que o corpo travesti ele foge da binariedade de homem e de mulher, e aí tipo não se encaixa nas obrigações de mulheridades. É uma identidade transfeminina". Mas, ressalta que o seu autorreconhecimento enquanto *travesti* ocorreu a partir das diversas situações de opressões que sofreu na vida, que fizeram com que ela entendesse que não era *"um corpo trans"*, mas *"travesti"*. E enfatiza: "Mas, mesmo travesti eu sou mulher. Eu entendo o meu corpo enquanto um corpo de mulher, independente de pênis, de vagina, de qualquer outra coisa, de pelos, de peito, de mama não formada, de cabelo curto, eu sou uma mulher. *E eu sou uma mulher que mesmo me entendendo enquanto mulher, eu sou vista enquanto travesti*".

Assim como Luna, para Oxum a autoidentificação enquanto travesti envolve uma recusa a termos como "transexualidade" e "transexual". Oxum destacou, enfaticamente, que se mantém crítica a essas noções porque, "a transexualidade nada mais é do que outra forma de identificar sujeitos e sujeitas não-cisgêneros, mas, a cisgeneridade ainda assim tá na frente disso". Nessa perspectiva, para ela, a "cisgeneridade" seria a definidora de certos corpos enquanto corpos trans, e assim, enquanto corpos estranhos ou anormais. Oxum recusa ainda esse termo porque "vem da biologia, que vem da Ciência que vem da medicina, e elas utilizam isso pra criar várias teorias transfóbicas e desumanas, tem a teoria do corpo errado, e várias outras teorias, a teoria dizendo que a gente tem a questão da disforia, e eu odeio esse termo disforia[48]". E continua:

[48] A expressão "disforia de gênero" foi produzida em 1973 por John Money para falar das experiências de pessoas transgêneras. Essa expressão veio sendo utilizada em documentos oficiais de orientação de

> Então, assim, eu não gosto de ser tratada enquanto mulher trans. Se me tratarem eu aceito, mas enfim, a minha identidade é mulher travesti. Até porque a identidade travesti ela é uma identidade que ela tem o berço aqui no Brasil e ela não sai aqui do Brasil, ela é latino-americana. **Então, eu enquanto brasileira, latino-americana e nordestina entendo que essa é uma identidade que ela precisa ser pautada, que ela precisa ser estudada, que ela precisa ser descoberta, que ela precisa ser expressada e performada.** E aí por isso eu me coloco enquanto travesti, porque eu sou um corpo que tenho tudo isso, que leva a identidade travesti a ser performada, estudada e expressada né. E se você me perguntar o que é que eu tenho no meu corpo, eu não sei dizer. Mas, enfim, eu só tenho essa essência travesti que a cisgeneridade ela direciona para mim. Então né, vou utilizar o que a cisgeneridade direciona para mim como algo bom para mim, e é isso que eu faço, por isso eu me entendo enquanto mulher travesti (Oxum).

Gabriela, 22 anos, *mulher trans*, *branca* e estudante da área de Linguística, Letras e Artes, narra que passa por um processo de construção identitária que tomou como pontos de referência inicial as narrativas de pessoas transgêneras de outros países. Foi então a partir do ingresso na universidade, dos contatos com outras pessoas trans na universidade, que ela passa a pensar sobre a travestilidade.

> Eu entendo a identidade que passa pela travestilidade uma identidade muito marcada por questões de classe e de raça. E eu entendo também que a minha construção dentro dessa questão de gênero, ela partiu primeiramente pela internet, e ela também não partiu por vias brasileiras, ela partiu por pessoas que eu acompanhava de fora. Inclusive, tinha um canal no Youtube que foram pessoas que eu acompanhei durante muito tempo. E eu entendia a identidade da transgeneridade a partir de pessoas que eram dos Estados Unidos, da Europa, da Ásia, da Oceania, eu não entendia essa identidade dentro do contexto brasileiro. Então, para mim, era meio que impossível me imaginar aqui porque eu não sabia se era possível ser uma mulher trans no Brasil. Isso eu ficava... eu bugava assim antes de eu entrar na universidade eu não tinha esse contato. **Depois que eu entrei na universidade que eu entendi o que era a travestilidade, que entendi o que eram as questões que passavam por travestis, e eu entendi que eu não era uma travesti partindo desse pressuposto até das minhas referências.** E de que também, tem uma coisa que eu converso muito, que é o seguinte. Eu entendo que essa identidade brasileira que a gente vai nomear de travesti, ela normalmente não precisa ser para mim autoafirmada já que as pessoas apontam isso para você. Então, sabe aquele discurso da Victória Santa Cruz, 'Gritaram-me negra'? Eu entendia que as meninas que se identificavam como travestis desde pequenas elas tiveram, as que tive contato, um apontamento na infância de que, tipo, 'olha, travesti'. **Dentro dessas comunidades, dentro de seus âmbitos de sociedade, as pessoas gritavam para elas que elas eram travestis, como um termo pejorativo.** E aí houve essa ressignificação. Mas aí, o contato que elas tiveram era desses apontamentos, de gritar que você é travesti. E aí teve essa ressignificação. Eu não tive contato com meninas travestis, nem meninas trans, pessoalmente antes da minha transição, quando eu morava no interior. Eu tive esse contato realmente pela internet, por teorias. **Então eu não me coloco como travesti, apesar de não me importar quando me chamam de travesti porque isso é, para mim, não é uma categoria de ser taxada, nem**

---

diagnósticos clínicos como o *Standards of Care* (SOC), também o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da Associação Psiquiátrica Americana (APA), e fortemente criticada em diferentes estudos.

> **nada do tipo.** Mas, eu entendo que eu estaria roubando um local de fala. Eu entendo que eu estaria roubando um local de fala de uma travesti se eu me afirmasse uma travesti. Mas é isso, eu realmente não me coloco porque eu acho que é um local de fala que não é meu. É um local de fala, por exemplo, que se eu fosse chamada para uma mesa, para uma palestra, para qualquer coisa que dissesse que eu era travesti e tivesse outra menina que fosse marcada por outros processos muito mais intensos dessa identidade, eu estaria ali como uma intrusa. Então, eu não me coloco assim. (Gabriela).

Ainda que a vida na universidade tenha sido importante no reconhecimento de Gabriela, diferente de Luna e Oxum que passam a se reconhecer enquanto travestis, a partir das experiências decorrentes desse espaço, Gabriela conta: "na universidade que eu entendi o que era a travestilidade, que entendi o que eram as questões que passavam por travestis, e eu entendi que eu não era uma travesti". De acordo com ela, existem "questões de classe e de raça" que demarcariam a identidade travesti, de modo que ela não se identifica com ela. A identidade travesti seria marcada bem mais com "apontamentos" do que com uma autoafirmação. Para afirmar isso Gabriela recorda o poema *"Gritaram-me negra"*, de Victoria Santa Cruz, importante poetiza afro-peruana. O poema-canção entoa as experiências de racismo vivenciadas por uma mulher negra como eixo fundamental na construção de sua identidade negra. Sob acusações pejorativas em gritos "Negra!", a personagem é conduzida a um processo de imposição de uma identidade negativada e inferiorizada, que é sucedida, ao longo do poema-canção, pela subversão do sentido, pelo reconhecimento e a afirmação. Há, portanto, uma voz racista que marca os processos de identificação enquanto negra. Gabriela entendia que a identidade *travesti*, enquanto um termo "pejorativo", seria revestida por essa dinâmica de acusação – "de gritar que você é travesti" –, ressignificação e reconhecimento. Por essas razões, ela afirma que não se identifica como *travesti*, apesar de não se importar quando é tratada por essa categoria. Mas, ela prefere não reivindicar essa identidade para não "roubar" um "lugar de fala" de uma *travesti*. Todavia, há uma ressalva, já que na universidade reivindicar essa categoria passou a ser também uma forma de assumir uma performance transgressora.

Perguntei, então, se a universidade participa desse processo de autoidentificação, e ela respondeu:

> Sim, no momento em que eu quebrei várias coisas de estereótipos que eu tinha na minha cabeça, sobretudo com a questão da... tinha uma narrativa que eu me identificava muito que era a de nascer num corpo errado. E aí quando eu entro na universidade eu entendo que ficar afirmando que nasceu no corpo errado é uma forma de patologizar. E aí eram essas coisas assim que me foram quebradas. Não, não nasci no corpo errado. E essas narrativas também

> próprias do corpo, porque eu entendo assim, até hoje... Tipo, eu participei de uma live e era sobre questões de artes, e as perguntas que apareciam nos comentários eram tipo se eu queria cirurgia tal, se eu queria cirurgia isso, se queria aquilo. Eram sempre falando do meu corpo. E aí eu entendi a partir do momento que eu entrei na universidade**, as outras meninas começaram a conversar comigo que a gente também não pode ficar só falando do corpo porque vão resumir a nossa narrativa a isso.** E, antes da universidade, eu falava sobre isso abertamente. 'Ah não, eu quero isso, quero fazer aquilo, eu não gosto disso no meu corpo, isso daqui é o demônio' [risos]. E aí depois eu fiquei, tipo, 'nossa, não é para ter tanto problema assim'. **Porque uma das minhas questões para com a transição também era primeiro se as pessoas iam me levar a sério, porque isso era um medo que eu tinha muito grande, segundo se eu ia estar só para sempre, tanto na questão de amigos quanto na questão de afetividade também, porque por muito tempo eu imaginava que transicionar seria assinar a minha carta de solidão afetiva.** E de certa forma isso ainda reverbera para comigo, sobretudo quando eu começo a imaginar as narrativas de hipersexualidade, da hipersexualização do meu corpo e etc., de que são duas vias para mim, que uma mulher trans e travesti são encurraladas, que é a via da hipersexualização, ser encurralada por isso, ser encurralada por sexo, ou você ser encurralada por morte e por violência. Então, são essas duas, né, uma bifurcação que você é encurralada e tudo o que eu realizava eu pensava a partir disso, que quando as pessoas queriam me deslegitimar elas me encurralavam ou pelo sexo ou pela morte e violência quando não conseguia isso, sobretudo partindo de homens que isso era algo bem comum. E, inclusive, de abusos na universidade quando houve tentativas que quando não conseguiam me encurralar pela via do sexo, tentavam me encurralar por violência e até por agressão física (Gabriela).

Como se percebe, as experiências na universidade foram de grande importância no autorreconhecimento de Gabriela, assim como foram, ainda que de maneiras diferentes, para as demais interlocutoras desse estudo. Ela entrou em contato com outras narrativas sobre as transgeneridades de tal forma que a noção de "nascer em um corpo errado", passou a ser percebida como uma forma de "patologizar" a sua identificação e suas experiências. Como Talia Bettcher (2014) demonstrou, essa noção que se tornou bastante comum em narrativas sobre pessoas trans, sobretudo pela difusão de discursos médicos e midiáticos[49], remonta lógicas médicas que reiteram uma espécie de natureza do corpo, refletida no gênero e que em pessoas trans estaria invertida. Sob essa noção, opera-se uma distinção entre a "verdadeira" pessoa trans, aquela que estaria presa em seu "corpo errado", e, portanto, sujeita a uma condição bio-médica – que no campo médico-psiquiátrico se desdobra em noções como a de "disforia de gênero", presente em documentos como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) – e aquelas que simples e "enganosamente" se vestem com roupas de outro gênero. Nesse quadro, em que se produz uma distinção entre aparência/realidade, acaba-se por reforçar

[49] A esse respeito, conferir, por exemplo, o trabalho de Melanie Silva (2018) sobre a emergência de uma narrativa social sobre infâncias trans em contextos midiáticos.

um vínculo entre gênero e genitália, que para pessoas trans se daria de modo patológico. Embates com noções como essas, se tornaram uma das principais frentes de luta das pessoas trans e travestis na academia. A troca de conhecimentos e experiências com as outras *meninas trans e travestis* na universidade oportunizou para ela o contato com os embates entre diferentes discursos sobre as transgeneridades, como sua construção discursiva em um processo histórico de patologização (LEITE Jr., 2008). Com isso, passa a fazer sentido para ela que "a gente não pode ficar só falando do corpo porque vão resumir a nossa narrativa a isso" (Gabriela). Esse processo de trocas de conhecimento e de formação através das redes de apoio e contato na UFPE é algo que atravessa as narrativas de quase todas as mulheres trans e travestis interlocutoras desse estudo.

Gabriela destacou que tinha duas preocupações acerca da transição de gênero. A primeira era se as pessoas iam levá-la a sério. Ser "levada a sério"[50] na trajetória dela tinha a ver com as dificuldades que ela tinha de "externar" a sua identificação. Isso porque, no início do curso, ela se deslocava entre a sua cidade no interior do estado e o *campus* da UFPE no Recife. Naquela cidade ela sentia que o contexto familiar repressivo dificultava a expressão de sua identidade de gênero, como analisei anteriormente.

A segunda preocupação de Gabriela envolvia uma questão importante e de certa maneira recorrente em narrativas de mulheres trans e travestis, que é a solidão. Esse afeto aparece como uma obviedade nas trajetórias de mulheres trans e travestis. Para ela, a transição poderia significar a assinatura de uma "carta de solidão afetiva", que junto a "hipersexualização", marca em linhas gerais as trajetórias de mulheres trans e travestis. Como ela me explicou, mulheres trans e travestis são "encurraladas" por "duas vias": a do sexo ou da violência e morte, inclusive na universidade. A solidão não seria resultado de uma escolha individual, mas da vinculação entre mulheres trans e travestis e o sexo, de preferência casual e em segredo, o que relatos de outras mulheres trans e travestis também sublinham. Para Maria Clara Araújo (2015) e Natasha Roxy (2017), a solidão de mulheres trans e travestis é um dos efeitos de processos como a ridicularização e a hipersexualização que marcam a transfobia no Brasil e que, entre outras coisas, colocam a assunção de um relacionamento com elas no lugar da vergonha e do estigma.

Essa relação entre categorias identitárias também surgiu na conversa com Maria 23 anos, *mulher trans*, *branca* e estudante da área de Linguística, Letras e Artes. Ainda

[50] Retomo esse ponto na seção *"Nome social e a política LGBT na universidade: tensões, disputas e divergências"*, no capítulo 4, para pensar questões de legitimidade, respeito e os usos do nome social.

no início de nossa entrevista, perguntei como Maria se identificava e se a trajetória dela na universidade influenciou essa construção identitária. Ela começou a responder dizendo que não existe uma regra, mas que me explicaria como ela compreende e utiliza na militância que ela faz, inclusive na universidade. Para ela:

> Uma pessoa transexual é uma pessoa que se entende como uma pessoa que passou por algum tipo de processo, de algum tipo de intervenção, para se autoafirmar enquanto pessoa trans, seja tomar hormônios, ou procedimentos cirúrgicos. Entende? Durante muito tempo uma pessoa transexual era associada à cirurgia. Se você fez uma cirurgia – sei lá, para readequação de sua genitália – aí você é uma pessoa transexual. Em resumo, toda pessoa transexual é uma pessoa transgênero, mas nem toda pessoa transgênero é uma pessoa transexual. Em resumo, somos todos transgêneros. E algumas pessoas são transexuais. Dentro dessa concepção, eu sou uma pessoa transgênero e sou transexual, porque eu passei por algum tipo de intervenção através de hormônios no meu corpo e almejo, de uma forma pessoal e íntima minha, realizar o procedimento cirúrgico. Compreendo que é um procedimento que não vai mudar quem eu sou e que não vai interferir na mulher que eu sou, e não vai me fazer mais mulher, ou o que eu possuo hoje me faz menos mulher. É por uma questão pessoal mesmo, que isso é muito individual de cada pessoa trans. E o que é o termo travesti? O termo travesti ele surge na América Latina, é um termo que só existe na América Latina, tanto é que ele não possui tradução para outras línguas, ele é um termo nosso. E ele surge de forma pejorativa. Quando ele surgiu foi para dizer que a gente estava se 'travestindo' de algo, mas que a gente não era aquilo, que a gente estava se 'travestindo'. Que a gente estava se 'vestindo', se 'travestindo' de uma figura feminina, mas que não éramos isso. E durante muito tempo o termo travesti foi associado ao masculino, ou seja, 'o travesti', 'o traveco'. E a gente do movimento trans, a nível nacional aqui no Brasil, a gente se apoderou desse termo para dizer que o termo travesti ele é um termo que pertence ao gênero feminino.

Assim como Luna, Oxum e Gabriela, Maria mobiliza convenções médicas como um dos aspectos centrais na organização das formas de identificação de gênero entre pessoas trans e travestis. Procedimentos cirúrgicos, terapias hormonais, ou outras intervenções corporais constituiriam as experiências e identificações de pessoas transexuais, na perspectiva de Maria. É importante sublinhar que elas mobilizam essas convenções para se oporem a elas. São posicionamentos que carregam uma intenção política nítida, ainda que possa ser contraditória: rejeitar a medicalização e patologização das experiências sociais de pessoas trans.

Autores, como Michel Foucault (2015), analisaram o papel importante que os discursos científicos têm na construção das relações humanas. Campos como a medicina passaram a produzir discursos que não se reduzem à clínica, mas que, com efeitos políticos, engendram formas de existência. A ciência, a medicina e a psiquiatria a partir do século XIX produziram uma infinidade de classificações diagnósticas em torno do sexo, organizando as experiências humanas entre as consideradas “naturais” e as

"patológicas". Para além de uma relação entre normal e anormal, ou saudável e patológico, já discutida em outras pesquisas (FOUCAULT, 2015; WEEKS, 1985; BENTO, 2006; BARBOSA, 2018), o que quero destacar são os efeitos que categorias produzidas nesses campos possuem no engendramento das experiências humanas, criando aquilo que nomeiam (BUTLER, 1999). A invenção de uma categoria como "transexual" opera, então, uma forma de organização de experiências históricas. Ela mobiliza debates públicos e midiáticos que articulam discursos produzidos no campo das ciências, da psiquiatria e da medicina, viabiliza o acesso a legislações e, assim, constrói mecanismos regulatórios e produtivos sobre os corpos e subjetividades. Nesse contexto, o termo "transexual" passou fazer mais sentido em circunstâncias como os processos cirúrgicos de redesignação sexual, assim como outras intervenções médicas, o que significa que passou a circular mais facilmente em uma teia de relações de poder que dá acesso a questões importantes para essa população.

Mas, essa percepção narrada por Maria e, sobretudo, o acionamento de convenções médicas, evidenciam também as tensões e disputas que marcam as experiências políticas delas na universidade. Ao contar sobre suas experiências, todas elas acionavam noções do campo médico-científico, de diferentes maneiras, mas na maioria das vezes se contrapondo. As tensões entre discursos entendidos por elas como medicalizantes das experiências de mulheres transexuais e travestis e a mobilização de discursos produzidos no campo da saúde na construção das diferenças, dizem de como esse campo discursivo é ainda mobilizador de esforços políticos e como é constitutivo – com todas as possíveis contradições e diferenças de perspectivas – das subjetividades e identificações. Remontam, portanto, os conflitos políticos experimentados por elas. Nessa direção Maria comentou: "estou confortável em estar dentro de um termo *travesti*, porque eu não me considero uma mulher cis, porque eu não sou, mesmo que eu passe por uma intervenção cirúrgica, ou qualquer coisa que eu faça, até se implementarem um útero em mim, eu jamais serei uma mulher cis, porque eu não nasci cis, eu nasci trans e eu me orgulho muito disso". Mesmo se sentindo confortável com essa identificação, Maria destaca que sempre se sentiu como mulher, por isso mesmo se identifica mais enquanto mulher trans. Para ela, isso aconteceu porque só teve "contato com o termo travesti" quando transicionou, já no contexto da universidade.

Assim como notado por Jorge Leite Jr. (2011), Bruno César Barbosa (2015) e Roberto Efrem Filho (2017), o uso dessas categorias identitárias podem variar em função

dos contextos e envolvem uma pluralidade de formações discursivas. Como percebi na fala das minhas interlocutoras, existe o uso estratégico da noção de "travesti" nos espaços acadêmicos que acaba funcionando como forma de destacar certa posição de sujeito historicamente marginalizada e a partir dela agir politicamente. No caso de Maria, esse aspecto também se mostrou relevante. Ela destacou:

> **Para a militância eu prefiro ser definida enquanto travesti**, porque a visão que as pessoas têm sobre as travestis, é de uma pessoa que trabalha com prostituição, que trabalha com sexo e é uma pessoa que é marginalizada e é uma visão que é destinada às pessoas pretas. Ou seja, eu que sou branca, sou uma mulher trans, porque eu sou passável, porque se você olha para mim você não tem dúvidas de que eu pertenço ao gênero feminino. Outra pessoa que não tem tantas características femininas como eu e que na maioria das vezes são de pele negra, elas são automaticamente taxadas de travesti como uma forma pejorativa da coisa. Então, como uma questão de empoderamento, eu prefiro que as pessoas me chamem de travesti, me defino como travesti, porque é uma forma de causar um impacto. Tipo assim: eu sou travesti sim e eu estou dentro da Universidade Federal de Pernambuco, estou trabalhando de uma forma legítima e de acordo com as leis trabalhistas e é isso. É como uma forma de quebrar esse paradigma da visão marginalizada que as pessoas têm a respeito das pessoas travesti (Maria).

Assim como nos casos de Oxum, Gabriela e Cleópatra, a narrativa de Maria articula convenções de classe e racialização a discursos de gênero e sexualidade na construção da noção de "marginalização" em torno da travestilidade. Algo análogo foi percebido por Barbosa (2015). Interessado em compreender as dinâmicas de constituição de categorias como *travesti*, *transexual*, *trans* e *transgênero* em espaços de ativismo, o autor também se defrontou com essa marginalização que a categoria "travesti" carrega. A noção de *marginalização* ou, em alguns momentos, de *deslegitimação*, foi percebida por ele como atravessadas por diferentes eixos de diferenciação social, como classe e racialização, de tal forma que as travestis seriam mais marginalizadas porque em geral seria uma identidade afirmada mais frequentemente por pessoas negras, pobres e que trabalham com a prostituição. Nessa perspectiva, para Maria, afirmar-se enquanto *travesti* em espaços de militância significa encarnar essa representação marginalizada, ainda que ela se reconheça enquanto "branca", "mulher trans" e "passável" – isso porque, como ela descreve, as travestis seriam, além de tudo, também percebidas como quem "não tem tantas características femininas", ou "não-passáveis". Encarnar essa representação se tornou para Maria uma forma de "empoderamento", de "causar impacto", ou mesmo de "quebrar esse paradigma da visão marginalizada que as pessoas têm a respeito das pessoas travestis". O impacto se daria pela pressuposição de que

travestis são marginalizadas e, por essa razão, não se espera que estejam em um espaço como a universidade.

O uso estratégico da categoria identitária por Maria encontra relações com as narrativas de outras travestis. Para Agrippina Cândido Viegas Pequeno (2017), afirmar-se como travesti significa desconstruir a expectativa de "um estereótipo que é conectado automaticamente com a prática da prostituição" (p. 17). Esse vínculo entre travestilidade e prostituição tem sido parte da realidade de muitas travestis no Brasil e, por essa razão, ainda repercute repetidamente em produções acadêmicas (PELÚCIO, 2005; TORRES, 2012; DUQUE, 2013; EFREM FILHO, 2017; SANTOS, 2019, entre outras). De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), cerca de 90% dessa população tem vivido da prostituição como possibilidade de subsistência em algum momento de suas vidas, efeito da baixa inclusão no mercado formal de trabalho e da pouca escolaridade e qualificação formal, que, por sua vez, são consequências das múltiplas formas de violência com que são impelidas a conviver. Nesse contexto, essa relação com a prostituição compõe os processos de construção das identidades políticas de minhas interlocutoras que se identificam como travestis, algo que Efrem Filho (2017) também observou em seu campo de pesquisa. Nos espaços de atividades dos Movimentos LGBT em João Pessoa (PB), o autor se defrontou com os esforços no sentido de "deslocar a figura da 'prostituta' da figura da 'travesti'" (Ibid., p. 86). Para Efrem Filho, se constituem como tentativas de criar alguma legitimação, o que envolve certas convenções morais sobre o que é "ser puta", impulsionando outros sentidos sobre as experiências das travestis. Nessa mesma direção crítica, para Maria, afirmar-se travesti significa rechaçar e subverter esse estereótipo em espaços como os universitários e os de militância.

Destacadamente, entre minhas interlocutoras, a produção de sentidos e diferenças entre *travestis* e *transexuais* é mobilizadora de convenções de classe e racialização. Enquanto a categoria "transexual" – e suas correlacionadas, como "transexualidade" e "trans" – é percebida, pela maioria delas, como mais "higienizada", como Luna nomeia, ou mais "aceitável", a "travesti" é percebida, opostamente, como uma categoria negativada, frequentemente associada a um sentido pejorativo e demarcada por certos elementos de classe e racialização, como um "corpo periférico, um corpo pobre (...) e preto". A identificação travesti envolveria uma articulação entre discursos sobre periferia, pobreza e negritude. Essa seria a categoria identitária daquelas

que são de classes sociais mais populares, envolvendo um modo precarizado de inserção no mercado de trabalho, frequentemente relacionado à prostituição, à marginalização dos espaços periféricos e à desvalorização da população negra no Brasil. Nesse sentido, é possível inferirmos que a afirmação de uma identidade *travesti*, exprime maneiras pelas quais se constituem em relações e conflitos de classe e racialização. Embora emerja nas narrativas de todas elas, isso se destaca sobretudo no caso de Luna. Como mencionado acima, para ela, afirmar-se enquanto travesti tem a ver com a sua história de vida. Luna nasceu e se criou na periferia de Camaragibe (PE), espaço que ela entende ser expressivo dos modos de construção dos estereótipos relacionados às travestis. Decorre que as experiências de classe de Luna são constitutivas dos modos como ela se reconhece em relações de gênero e sexualidade. Ao revés, essas narrativas também expressam as maneiras pelas quais elas se constituem em relações e conflitos de classe, que aqui foram explanadas por uma linguagem de gênero e sexualidade.

Esse entrelaçamento entre diferentes diferenças também emerge na narrativa de Maria. Ela destaca que por ser branca e "passável" como cisgênera, se reduz as expectativas de outras pessoas de que ela seja *travesti*. Também na narrativa dela, a travestilidade é constituída sob atravessamentos de relações raciais. Ocorre que nas narrativas de quase todas elas, as fronteiras entre *travestis* e *mulheres trans* são mobilizadoras de relações raciais e de classe. Diferentes trabalhos vieram analisando esses cruzamentos nos modos como mulheres trans e travestis fazem-se sujeitos (PELÚCIO, 2005; CARVALHO, 2011; BARBOSA, 2013). Larissa Pelúcio (2005) comenta que, entre as travestis interlocutoras de sua pesquisa, era possível observar que nos processos de engendramento de si enquanto mais belas e desejáveis, articulavam-se noções de feminilidade que envolviam aspectos como parecer mais branca e de classes mais abastadas. Mario Carvalho (2011) também se deparou com relatos que se aproximam dessa percepção. Entre suas interlocutoras, havia quem ressaltasse que as diferenças entre *travestis* e *mulheres transexuais* são constituídas em relações de classe, sendo as primeiras frequentemente descritas como oriundas de classes mais pobres e as segundas de classes médias e altas. Nesse contexto, sigo os rastros das análises deixadas por Anne McClintock (2010), que entende as articulações entre essas relações "no sentido de que passam a existir em relações históricas entre si e surgem apenas em interdependência dinâmica, cambiante e íntima" (p. 104). Não se trata de uma soma entre esses elementos, mas de dinâmicas de constituições recíprocas entre essas relações de

poder. Por extensão, também não significa uma soma de opressões, como algumas leituras dessa perspectiva podem sugerir. Mas, sim, que relações de poder como gênero, sexualidade, racialização e classe "existem *em* relação entre si e *através* dessa relação – ainda que de modos contraditórios e em conflito" (MCCLINTOCK, 2010, p. 19).

As diferenças entre as categorias "mulher trans" e "travesti" operam narrativamente como signos que falam simultaneamente de formas de produzir e marcar diferenças de classe e raciais, de incorporar modos de territorialização – incluso, as *zonas* abjetas[51] – e de subalternização do trabalho, capturadas por práticas discursivas de generificação e sexualização dos corpos que atuam na compleição de regimes de visibilidade e formas de reconhecimento e atuações políticas. Não que haja uma correspondência necessária e automática entre essas diferenças. Elas existem em relações históricas, situacionais e cambiantes. As narrativas com que tive contato aqui demonstram bem esse aspecto. Aliás, há que se considerar ainda que os usos dessas categorias são variados, flexíveis e, também, estratégicos, engendrando e deslocando diferenças, desigualdades e formas de atuação políticas.

Afirmar-se travesti assume uma importância política no contexto da universidade, especialmente pelo caráter subversivo que se faz nos interstícios de relações que implicam formas de racialização e certos sentidos de espaço periférico. Sendo uma categoria ligada a *corpos pretos e periféricos* que performam um trânsito de gênero, reivindicá-la em uma instituição considerada cisnormativa tem como intenção incorporar uma postura política. É fazer do corpo um corpo-bandeira[52] (GOMES, 2018). Há, portanto, um processo de ressignificação do termo enquanto estratégia política, algo que se percebe sobretudo nas narrativas de Luna e Oxum, que se afirmam enquanto travestis também como um rompimento com a noção de "transexualidade" ou "mulher trans", porque seriam noções nascidas no campo da medicina e carregariam um estigma. Decorre que a utilizam precisamente como rejeição a categorias reconhecidas como médicas-psiquiátricas e como subversão de seu significado marginalizado.

Essa mobilização da identidade "travesti" enquanto estratégia política é também observada por Efrem Filho (2017). Uma das interlocutoras dele enfatiza que se identifica

[51] McClintock (2010) propõe uma distinção entre diferentes formas de abjeção, o que inclui uma dimensão espacial, as *zonas* abjetas. São consideradas zonas abjetas os territórios percebidos como degradados, como sintomas do fracasso social, regiões que materializam aquilo que gera desgosto e desprazer e que se busca expurgar.

[52] Retomo essa discussão de modo mais detalhado no capítulo 4 dessa tese.

como mulher trans, mas que nos movimentos sociais ela milita como *travesti*. No contexto daquele estudo, a decisão em afirmar a identidade "travesti", tinha a ver com uma necessidade de representação política. Essa questão da necessidade de uma representação é, ao menos em parte, elemento da forma como politicamente a categoria travesti é mobilizada pelas minhas interlocutoras. O cuidado de Gabriela de não "roubar" um lugar de fala de uma travesti, porque ela se identifica como mulher trans, me parece que segue nessa direção.

Nesse processo de afirmação enquanto *travesti* nos espaços universitários enquanto estratégia política, resgatam um processo histórico de construção das categorias "transexual" e "travesti", envolvendo historicidades, discursos médicos e culturais. Isso apareceu de modo mais claro nas narrativas de Luna, Oxum e Maria, que ressaltam que as categorias "transexualidade" e "mulher trans" emergem no campo da medicina, e assim trariam um significado patológico, ou "higienizado". Por essa razão ambas a rejeitam. O termo *travesti*, por sua vez, é reivindicado enquanto algo da América Latina, ou, mais precisamente, da cultura brasileira, que tem como berço o Brasil (Oxum), cujo significado pejorativo é subvertido em direção a construção de um "orgulho travesti". Barbosa (2015) também observa essa narrativa em um evento construído por ativistas transexuais e travestis. Entre as participantes, havia a defesa de algumas por uma valorização da categoria como algo da "cultura brasileira", em recusa a termos como "transexual" e "trans", localizados como europeus e estadunidenses. Nessa narrativa, a identidade travesti é enunciada como cultural, portanto, distante de definições médicas, algo que precisaria ser preservado. Para o autor, seria possível falar em um "culturalismo travesti", uma forma política de significar a identidade como cultural, marcada pelo orgulho e articulada a noções de nação, de subversão, de "cultura travesti brasileira", que estaria sob risco de desaparecimento em função de um "discurso trans universal". De modo parecido, Oxum, Luna e Maria, fazem uso da categoria *travesti* com essa intenção. Na narrativa de Oxum, isso fica ainda mais claro, uma vez que para ela a importância do uso político dessa categoria se deve também ao fato dela ser entendida como "brasileira, latino-americana e nordestina". O que se destaca é que assumir-se *travesti*, como algo que reiteradamente se desloca para o lugar da vergonha e da marginalização, se torna uma forma de agenciamento político na universidade, mirando tanto a desvinculação dos significados pejorativos, quanto certos modos de existência nesse espaço.

Essa tensão entre diferentes categorias identitárias, implicando diferentes estratégias políticas, tem animado vários embates em espaços de militância. Bruno César Barbosa (2015) percebe, por exemplo, que na construção dos movimentos sociais de travestis e transexuais e, poderíamos incluir também as produções intelectuais que se inscrevem em campos como o transfeminismo, foi crucial a produção de um "orgulho travesti". Para se opor à categoria "travestismo", historicamente utilizado em manuais médicos, foi criada, nos entremeios entre produções acadêmicas e de movimentos sociais, a noção de "travestilidade", que carregaria uma ressignificação em torno das noções de despatologização e orgulho. A aposta aqui é clara: romper com uma representação entendida como medicalizada e marginalizada, reiteradamente mobilizada no contexto brasileiro. No caso das minhas interlocutoras, o uso dessas categorias é, certamente, também constituído por efeitos dos estudos de gênero e sexualidade, *queers* e transfeministas. As trocas de experiências e conhecimentos que elas destacam, no espaço acadêmico, se dá em um cenário de difusão da produção intelectual nesses campos. Elas mencionam nomes como Judith Butler, Simone de Beauvoir, Berenice Bento, Jaqueline Gomes de Jesus, Indianara Siqueira, Viviane Vergueiro, Sayonara Nogueira, Maria Clara Araújo, Érica Malunguinho e Luísa Marilac, que de diferentes maneiras constroem esse campo.

Essa recorrente citação de outras mulheres trans e travestis que se percebe entre as narrativas tem a ver com o que Iazzetti (2021) também observou em seu contexto de estudo. Ela destaca o encontro de "referências" que é propiciado na universidade e que assume uma importância nas trajetórias de pessoas trans. Luna contou que foi se reconhecendo como *travesti* na universidade, no contato com as *meninas trans e travestis*. Já Gabriela explicou que encontrou informações sobre transgeneridade primeiro na internet, mas destaca que o contato com as *meninas trans e travestis* na universidade foi de grande importância na construção de seu autorreconhecimento. Oxum, por sua vez, comentou que já conhecia, através do Instagram, algumas das *meninas trans e travestis* que estudavam na UFPE e que essa foi a "ponte" para ela se "entender enquanto travesti e entender como ia expressar isso". Percebe-se a importância da internet na difusão de informações e na oportunização de contatos. Esse contato pela internet que Oxum comentou, se estendeu para o cotidiano da universidade, embora ela destaque inicialmente que não aconteceu de modo direto, porque ela tinha uma "trava" para falar com outras travestis e mulheres trans. Se destaca a importância das

"referências" que são encontradas na universidade, as *meninas trans e travestis*[53], e das trocas de conhecimentos e experiências que as redes de contatos[54] que se fazem nesse espaço e além deles, com destaque à internet.

Dessa forma, os usos dessas categorias trazem à cena distintos campos discursivos, e seus embates. Através e além de convenções de classe, racialização, gênero, sexualidade e nacionalidade, acionam discursos médicos-psiquiátricos, culturalistas e críticos articulados em movimentos sociais de travestis, transexuais e transgêneros. Esses embates aparecem tantos em narrativas pessoais analisadas em produções acadêmicas, quanto nas dinâmicas de militância política (BARBOSA, 2010; CARVALHO, 2011; RODOVALHO, 2017; PEQUENO, 2017). Ainda no contexto de construção dos movimentos sociais de travestis e transexuais, Carvalho (2011) destaca que as demandas em torno das organizações de *travestis* eram diferentes daquelas organizadas pelas *transexuais*. Isto é, "enquanto as organizações de travestis surgem no binômio violência policial – AIDS, as organizações exclusivamente de transexuais surgem a partir de relações entre pessoas que buscam esclarecer o 'fenômeno da transexualidade' e que demandam políticas de acesso às tecnologias médicas de transformação corporal, mais especificamente àquelas relacionadas à redesignação genital" (Ibid., p. 43). Assim, a trajetória histórica desses movimentos sociais também carrega as marcas de processos de diferenciação entre *travestis* e *transexuais*, de que falam minhas interlocutoras, construídos acerca de distintas estratégias políticas.

Cleópatra, 35 anos, *mulher trans*, *negra* e ex-estudante de um curso de graduação em Ciências Sociais Aplicadas e da pós-graduação em Ciências Humanas, também percebe atravessamentos de outros aspectos na construção das categorias identitárias:

> **Nunca pensei nessa possibilidade travesti, porque eu acho que travestilidade tem demarcadores sociais que são muito específicos e particulares, principalmente ligado às questões de classe social.** Então, eu

[53] Retomo essa questão da busca e do encontro com *referências* na universidade na seção *"Entre a potência da representatividade e os limites de ser a primeira"*, no capítulo 4 dessa tese. Isto porque essa busca por *referências*, para muitas dessas pessoas, era também problemática uma vez que, por não encontrar essas *referências*, elas acabavam tendo que exercê-las, elas tinham que se tornarem *referências*, o que passa pelo fato de que muitas eram as primeiras as pessoas trans e travestis de seus cursos, e pelo exercício da *representatividade*. Essa busca por referências, assim como o não encontro delas, dá-se também a nível dos conhecimentos que circulam na universidade, ou que têm sua circulação legitimada, uma crítica que discuto melhor na seção *"Hackeamos a universidade": disputas e afirmações sobre o (não)lugar das pessoas trans na universidade*" do mesmo capítulo.

[54] No capítulo 3, na seção *"Corpos em aliança, formas coletivas de persistir"*, discuto a importância das redes coletivas na composição das experiências universitárias de pessoas LGBTI+.

> percebo que tem muita gente se reivindicando travesti... pode aparecer até... não sei... bizarro... Mas, muita gente tá se reconhecendo como travesti porque essa mesma universidade que renega os corpos travestis, parece que dizer que é travesti hoje na universidade é meio cult sabe, lhe dá um status de intelectualidade transgressora maior. Tem algumas pessoas que, ao meu ver, se reconhece muito mais como travesti numa ideia de ressignificação do termo do que propriamente por conhecer a trajetória de travestis e significar no meio dessa categoria (Cleópatra).

As experiências das mulheres transexuais e travestis na universidade são atravessadas por diferenças e disputas que são mobilizadoras de convenções de classe, racialização e nacionalidade, como destaquei, e que são organizadoras de distintas estratégias políticas nos espaços acadêmicos. Assim, entendo que as tensões e deslizamentos entre essas categorias identitárias não são simples formas de se autonomear. Elas não falam de um mesmo fenômeno ou de um fenômeno uniforme. Aliás, em algumas narrativas é possível notar que a construção dos sentidos da categoria identitária "travesti" aciona uma oposição às noções de "transexual" e "transexualidade". Elas são instantes importantes na composição das lutas políticas e das experiências e subjetividades e expõem diferentes fios das tramas que são traçadas entre distintas relações de poder.

Apesar das diferenças, as fronteiras entre essas duas categorias ainda parecem bastante porosas. No estudo de Barbosa (2015), se percebe tanto as disputas quanto as aproximações. Para algumas das ativistas participantes do evento acompanhado por ele, "mulher trans" e "travestis" têm muito mais em comum do que em divergência, de tal forma que seriam sinônimos. Isso permeia também as narrativas das minhas interlocutoras, que transitam entre os termos, em função dos contextos. Acerca desse aspecto, Cleópatra fez a seguinte observação:

> vale destacar que por mais que eu perceba que há diferenças entre mulheres trans e travestis eu acho que no fim das contas a gente tem muito mais coisas parecidas e a leitura é praticamente a mesma, até porque, quando vem a agressão, as pessoas não querem saber se você é uma mulher trans ou travesti, as pessoas agridem de forma igual. Então, as vezes há muita discussão se você é uma mulher trans ou travesti, é uma discussão pouco produtiva porque no limiar das dores, a gente sofre dessa mesma transfobia (Cleópatra).

Ela contou que gosta do conceito de *"transvestigêneres"*, porque essa seria uma categoria identitária que consegue envolver diferentes identidades e que "reforça laços de solidariedade e de afeto, entre a população trans e travesti" (Cleópatra). Como Iazzetti (2019) analisa, termos como "trans" e "transvestigêneres" se constituem como propostas

de coletivização das pessoas transexuais, travestis e transgêneras. A própria categoria "transgênero" – ou em sua flexão "transgênera" – é também colocada como uma proposta de coletivização, uma espécie de termo guarda-chuvas, que abarca em si, travestis, transexuais e não-binárias. Contudo, se termos como "trans" ainda envolvem tensões, sendo a principal a não inclusão das travestis, o termo "transvestigêneres" se pretende incluir todas elas e como Cleópatra destaca, reforçando laços de solidariedade e afeto.

Há ao menos mais duas considerações que analiticamente acredito ser importantes nesse contexto em que diferentes categorias identitárias são produzidas e negociadas, ressaltando tanto a coletivização de que Iazzetti (2019) observa, quanto a dispersão de diferenças. A primeira delas é sobre as fronteiras entre a universidade e os ativismos políticos. Se minhas interlocutoras realçam essas diferenças entre *mulher trans* e *travesti* ao me contarem sobre como se identificam – porque de início, minha intenção na entrevista não era a de questioná-las sobre essas diferenças, mas de entender como as experiências mediadas pela universidade atravessavam essas identificações – elas o fazem reivindicando uma posição política em um cenário que estaria posto para elas. Iazzetti (2019), por sua vez, acompanha a primeira mesa de debates da 1ª Semana da Visibilidade Trans" da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizada em 2017. Nesse espaço, ela também registra as tensões, disputas, articulações e produções de sentidos sobre as pessoas trans. Nesses usos de diferentes termos é possível perceber as interconexões entre ativismo e universidade, que se retroalimentam e constituem as experiências de pessoas trans e travestis. Isto é, as diferenças e tensões que minhas interlocutoras narram sobre essas categorias identitárias se fazem não apenas em um desses campos, mas nas articulações que mutuamente os produzem. Termos que assumem, inclusive, um efeito performático produzindo tanto uma coletivização das "pessoas trans", criando alianças entre diferentes sujeitos, quanto a própria universidade, como local de uma exclusão histórica, que confere um "privilégio" para quem dela faz parte (incluindo as pessoas trans), como terreno para investidas políticas na direção de uma necessária desconstrução das desigualdades e exclusões que a compõem, mas também e, ambiguamente, como espaço de liberdade, de oportunidade e de reconstrução de histórias de vida.

Uma segunda consideração é que esses usos constituem esforços linguísticos que buscam produzir uma identidade coletiva que dê conta de abarcar *todas* as expressões de gênero que estariam em dissidência com as normas de gênero hegemônicas. Proposto

por Indianara Siqueira (2015), e cada vez mais recorrente em circuitos de ativismos e produções acadêmicas (LUSTOSA, 2016; SANTOS, 2020; HILÁRIO, 2021), o termo "transvestigêneres" traz como intenção articular a pluralidade de experiências de trânsito de gênero, juntando os termos "transexual", "travesti" e "transgênero". Funciona, portanto, como uma estratégia política. Visa fortalecer e criar alianças e estabilizar (hegemonizar) um campo plural e efervescente.

Por fim, o que se sobressai nessas narrativas são as disputas, negociações, ressignificações, diferenciações, aproximações e alianças, construídas através dos cruzamentos entre diferentes relações de poder. São embates entre diferentes formações discursivas, que, por meio dessas articulações, produzem distintas diferenças e identificações. Indicam ainda a multiplicidade de formas de constituição de si mesmo e a importância das experiências vivenciadas nos contextos universitários nesses processos.

3.2.4. Passabilidades nas trajetórias de pessoas trans na universidade

Embora as experiências de "passabilidade", ou de "passar-se por", não seja algo exclusivo de pessoas trans e travestis, como demonstrado em diferentes estudos por Duque (2018; 2019; 2020), foi entre as narrativas dessas pessoas nessa pesquisa que essa categoria apareceu como elemento importante, sobretudo, pela afirmação de que através da composição de estéticas "passáveis" era mais fácil reduzir as possibilidades de violência transfóbica na trajetória acadêmica.

O uso dessa categoria, como Vergueiro (2015) propõe, se mostra útil para entendermos as "vivências nas diversidades corporais e de identidades de gênero, tanto como uma exigência cisnormativa, como uma estratégia possível de resistência a cissexismos em determinados contextos" (p. 158). Para a autora, a passabilidade é tanto uma forma de normalização e produção de um corpo reconhecível dentro de certo quadro normativo e, portanto, uma exigência cisnormativa, como uma estratégia de agenciamento que viabiliza formas de ação nos espaços universitários. Dessa forma, se constitui como um elemento importante na construção subjetiva dessas pessoas. Ao tematizar a questão da afirmação LGBT na universidade, Luna (23 anos, *travesti*) fez o seguinte comentário:

> **A gente precisa se afirmar**. Porque assim, eu entendo que eu tenho a passabilidade, só que essa passabilidade que eu tenho ela não é um escudo. A passabilidade não é um escudo. Porque a partir do momento em que uma pessoa identifica a gente enquanto um corpo trans, nós somos corpos matáveis para essas pessoas.

Luna entende que a *passabilidade*, não funciona como um escudo contra as violências, mas que acaba agindo como um elemento negociador dessa possibilidade dentro da universidade. Isso aparece também na narrativa de Thauan (25 anos, *homem trans*). Para ele a questão da *passabilidade* foi um fator mediador das relações de amizade na universidade:

> Depois que eu comecei a ficar um pouquinho mais passável e as pessoas iam se acostumando... Eu penso que também é um processo de tipo... eu não gosto de radicalizar as coisas, sabe. Eu entendo que muita gente é transfóbica porque é realmente transfóbica e preconceituosa, mas eu entendo que muita gente é realmente um processo de adaptação, porque se até eu estou me acostumando comigo, estou me entendendo, me organizando, por que eu tenho que cobrar de outros que eles não passem por esse processo, que eles simplesmente cheguem no outro dia e diga assim 'OK, Thauan', sabe?! Eu não isento nem digo que é um processo impossível, mas eu sei que é um processo que, tipo, vai acontecer, e eu tenho que ter paciência com isso, sabe".

A experiência da *passabilidade* permite que Thauan faça um corte temporal em sua trajetória. Existe um Thauan antes da *passabilidade* e outro depois, com modos de reconhecimento e inscrição nas relações sociais. Na percepção dele, essa noção tem relações com a possibilidade de violência transfóbica. Como Thauan analisa, vivemos em uma "sociedade majoritariamente cisgênera e tudo o que foge da cisgeneridade vai causar um impacto". Nesse contexto, para ele, quando se "chega na passabilidade" esse alguém está "se aproximando de uma farsa". A *"farsa"* seria a relação entre os padrões de gênero, que atribui normalidade fundamentalmente aos corpos lidos como femininos ou masculinos, e a construção de uma visibilidade que possa enquadrar os corpos transgêneros nesses padrões. Mas há um destaque importante na percepção de Thauan sobre a tensão entre farsa e *passabilidade*: "Assim, eu digo uma farsa, mas eu sei também que a *passabilidade* faz com que minimamente a gente consiga conviver melhor. Mas, por quê? Em nome de que? Mantendo essa lógica de que a sociedade só vai aceitar a gente se a gente chegar em padrões minimamente cisgêneros". Na leitura dele, a *passabilidade* fala de uma questão ambígua, na medida em que se negocia um reconhecimento a partir de uma mimese cisgênero – portanto, pela ocultação de uma

transgeneridade – mas que ao mesmo tempo ela viabiliza formas de ação e construção de vidas vivíveis, para usar uma expressão cara aos estudos de Butler (2019a; 2019b).

Para Viviane Vergueiros (2015) a "passabilidade cis" envolve "esforços de invisibilidade" e implicam diferentes questões e desafios, "que no geral envolvem questões visuais e estéticas – formas corporais, vestimentas, expressões 'generificadas', i.e., às quais se atribuem gêneros –, sonoras – tom, timbre, vocabulário – ou institucionais – como documentação, acesso a recursos, entre diversas outras (p. 214). Essa construção de uma *passabilidade* como negociação de formas de (in)visibilidade também emerge na narrativa de Gabriela (22 anos, *mulher trans*). Quando conversamos sobre como ela percebe a segurança para uma pessoa transgênero no campus, ela comentou que "a perversidade ocorre por questão de fenótipo".

> Porque já me perguntaram se o Brasil era um país perverso para as travestis, se eu achava que isso acontecia. Eu disse que sim, mas que essa perversidade ela é sentida a partir do momento que você se parece. (...) E eu percebia que alguns tratamentos comigo eram diferentes com outras meninas, por exemplo, quando as pessoas faziam: **'ah, mas você nem se parece uma travesti. Você nem se parece uma pessoa trans. Você nem se parece'.** E esse 'se parece' me garantia, às vezes, tratamentos um pouco melhores, então eu percebi que essa perversidade ocorre a partir desse 'se parecer'. E quando eu não sou lida, como acontece muitas vezes, parecendo ou não parecendo, a perversidade também ocorre comigo. É sempre uma negociação, sabe. Eu falo muito sobre essa **negociação de feminilidade**, porque durante muito tempo dentro da universidade eu ficava pensando: 'eu preciso parecer feminina, eu preciso ter tudo o que eu quero logo, minhas roupas, maquiagens. **Minha aparência precisa se feminilizar rápido, porque eu preciso parecer uma figura feminina pras pessoas conseguirem me levar à sério'.** Eu ficava nessa questão, assim. E, esse 'não parecer' durante muito tempo me pegou muito, porque eu percebia que algumas pessoas me tratavam melhor quando eu estava vestida de determinada forma e eu conseguia negociar minha feminilidade no sentido de, vou falar com um segurança do espaço, um professor, e aí me trata no feminino, ou na rua, quando eu ia no supermercado, e **se eu tivesse vestida com determinada aparência as pessoas iam me tratar no feminino, mesmo por um esforço, mas a minha feminilidade estaria negociada.** Ali foi entendido que existia esse processo. E quando eu não estou vestida de determinada forma... Por exemplo, eu não usava maquiagem nos primeiros anos e aí eu me lembro que isso me atrapalhava muito nos processos porque, primeiro eu tinha muito preguiça, porque tinha que acordar de sete horas da manhã e fazer todo processo é um esforço, e eu passei a fazer isso. E eu passei a fazer isso até pra ir na padaria. E eu percebia que quando eu estava maquiada, as pessoas me tratavam mais no feminino do que o comum. E dentro da universidade isso se multiplica em todos os locais. Se eu estou conversando com uma pessoa e essa pessoa não entende essa negociação possível, acabou ali o tratamento, acabou o respeito ao pronome, acabou tudo (Gabriela).

A *passabilidade* envolve a relação entre "se parecer" ou não como travesti ou trans. Como Gabriela explica, "'a perversidade ocorre a partir desse 'se parecer'". Nesses

termos, a *passabilidade* é o nome dado a um conjunto de relações, práticas e estéticas que envolve a tensão entre visibilidade e invisibilidade, crucial na regulação do reconhecimento, o que envolve, entre outras coisas, a possibilidade de agenciar relações sociais mais tranquilas. Para isso, é possível mobilizar elementos que facilite essa "aparição", o que no caso de Gabriela, e das demais mulheres trans e travestis, se trata de formas de feminização. Essa tensão, no entanto, é deslizante. Gabriela nota esse aspecto, e o chama de *negociação de feminilidade*. A *negociação* acontece quando certos elementos, que podem ser interpretados como sendo femininos, são performados por ela e um reconhecimento enquanto mulher é atendido. Quando isso não acontece, as chances de ser exposta a formas de discriminação, ou *perversidades*, como nomeia, aumentam. Trata-se também de uma forma de negociação dos riscos de exposição a situações desagradáveis. Uma negociação que se desdobrou inclusive como uma necessidade: "era preciso se feminilizar rápido", para ser reconhecida e assim tanto as pessoas a "levarem a sério" quanto se minimizar a possibilidade de violência transfóbica.

Maria (23 anos, *mulher trans*), ao analisar sobre os tipos de enfrentamento que ela teve que desenvolver na trajetória na universidade, ela conta que os principais se relacionavam com formas de reconhecimento:

> E sem contar que, assim, vivemos em uma sociedade machista, patriarcal, falocêntrica, e quando a gente fala do Nordeste, do interior, do agreste pernambucano, a gente sabe que é um rolê, de tipo assim, 'Lampião e Maria Bonita'. Assim, de querer fortalecer aquela identidade do cabra macho e não sei o que. **Então, assim, é uma dificuldade muito grande e ainda é até hoje, mesmo eu sendo banhada de toda essa passabilidade que eu possuo.** Ainda é uma dificuldade muito grande hoje de debater em todos os espaços. Por exemplo, quando eu chego em determinados espaços, está tudo bem, tudo muito tranquilo, tudo muito lindo, até então, como não estou nua elas não sabem que eu sou uma pessoa trans. Então a minha circulação está tranquila. Aí eis que de repente Maria abre a boca e faz assim: 'não, porque assim, eu enquanto travesti...'. Aí de repente, tipo, sabe quando as pessoas giram a cabeça 360° e tipo 'que?'. Tipo, quando cai a ficha de: 'peraí, tem uma trava aqui do meu lado, circulando e falando comigo?'. 'Sim, querido, tem e aí? Vai fazer o que?' (Maria).

Ser *"banhada de passabilidade"* e, portanto, "não parecer" uma pessoa trans ou travesti – nos termos de Gabriela – é o que propicia, na trajetória de Maria, formas de reconhecimento enquanto mulher e relações mais tranquilas, mesmo em um cenário marcado pela força das convenções de gênero construídas no contexto do interior do agreste pernambucano, que reforça estereótipos de masculinidade e feminilidade tradicionais. Como ela narra, a circulação dela é tranquila enquanto não se sabe que ela

é uma mulher trans/travesti. No entanto, quando ela se afirma enquanto *travesti* esse reconhecimento é estremecido. No trabalho de Oliveira (2019), foi possível perceber que a *passabilidade* se constituía como elemento que negocia formas de respeito. Um dos interlocutores daquele estudo destaca que, naquele período da entrevista, praticamente ninguém o tratava no feminino, porque ele estava em um momento da transição de gênero que viabilizava mais frequentemente um reconhecimento enquanto homem. Mas, esse reconhecimento falhava quando descobriam que ele é um homem trans, porque, na experiência dele, ou as pessoas acabavam agindo de formas discriminatórias, ou direcionarão uma série de perguntas sobre questões íntimas. Nesse contexto, o reconhecimento enquanto homem, segundo as convenções de gênero, pressupõe não ser identificado como uma pessoa transgênera, algo que se aproxima da narrativa de Maria. No entanto, Maria conta que faz uso dessa afirmação enquanto mulher trans e enquanto travesti, mesmo quando não é reconhecida enquanto tal, como estratégia política, algo que discuti na seção anterior.

Parece-me que essa *"questão de fenótipo"* que Gabriela destaca como mediadora da *"perversidade"* e que se aproxima das narrativas de Maria, de Thauan e de Luna acerca da *passabilidade*, tem relações com a discussão que Butler (2018) traça sobre os enquadramentos epistemológicos. De acordo com Butler (Ibid., p. 16), "a capacidade epistemológica de apreender uma vida é parcialmente dependente de que essa vida seja produzida de acordo com normas que a caracterizam como uma vida ou, melhor dizendo, como parte da vida". Como operações de poder, os enquadramentos mobilizam formas de "tornar certos sujeitos pessoas 'reconhecíveis' e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer" (Ibid., p. 20). Dessa maneira, há corpos que não são inteiramente reconhecidos como sujeitos, ou enquanto "vidas" que importam, que são dignas de cuidado e de respeito, porque escapam ou não se encaixam nos enquadramentos normativos hegemônicos. Nessa perspectiva, a experiência da *passabilidade* recria condições para que determinados enquadramentos epistemológicos possam novamente apreender aqueles corpos como corpos legíveis e reconhecíveis, segundo certas normas de gênero. Por essa razão, as experiências de violência transfóbica são atenuadas: porque os corpos *passáveis* voltam a ser lidos como em consonância com o quadro normativo prenunciado, ainda que de formas ambíguas e contraditórias.

Uma existência que é continuamente negociada com normas que não são simplesmente aceitas, incorporadas e reproduzidas, mas que no próprio curso de

reiteração – prática discursiva pela qual as normas são colocadas em trânsito – se abrem possibilidades de reinterpretação que deslocam os quadros normativos (BUTLER, 2019a). Insisto. As normas só "funcionam" se colocadas em movimento, mas é nessa mesma prática que outras coisas acontecem. Ou, poderíamos dizer ainda, é por meio da reiteração que as normas normatizam, mas de formas diversas e imprevisíveis. Assim, ainda que essa busca seja uma reprodução de certas exigências compelidas pelas normas de gênero – reprodução essa que nem sempre se dá em conformidade com o que se espera, mas envolve também reinterpretações, contestações, recusas e mimetismos –, ela pode ser também uma maneira de reconstruir ou negociar as condições de reconhecimento, na medida em que viabiliza uma redução da precariedade em suas trajetórias, ou mesmo quando desfaz discursos que naturalizam a relação entre sexo, gênero e desejo. Em suma, a *passabilidade de gênero* é uma dinâmica que no seu movimento faz e desfaz relações sociais.

Mas, esse reconhecimento não é sempre definitivo. É possível transitar sobre os limites do reconhecível. Como Gabriela observa, há momentos e contextos nos quais a percepção dos outros sobre ela enquanto uma mulher é vacilante, e por isso para ela se trata de um processo de *"negociação de feminilidade"*. Dessa maneira, significa dizer que o reconhecimento mediado pela *passabilidade de gênero* pode ser revisto no decorrer da interação social.

Como *negociação*, ou como performatividade, a *passabilidade* significa incorporar o gênero ao qual se identifica de tal maneira que não "parece" ser uma pessoa transgênero. Envolve então uma estilização do corpo na direção do gênero ao qual o sujeito se identifica, articulando uma pluralidade de atos performativos que, através de gestos, contornos corporais, elementos estéticos, como maquiagens, roupas, cores, elementos biomédicos e tecnológicos, entre outros, produzem corpos e modos de aparição reconhecíveis. Nas narrativas das *mulheres trans* e *travestis* interlocutoras desse estudo, a experiência da *passabilidade* significa uma "feminilização" de suas performances corporais a um ponto em que não se questione se são mulheres. Significa também a construção do corpo sob contornos mais suavizados, ou menos angulados, o que envolve, frequentemente, terapias hormonais. A narrativa de Maria é bastante expressiva desse aspecto:

> A minha transição ela só foi baseada na questão hormonal e eu consegui modificar o meu corpo. Assim, se você tivesse contato comigo antes da transição e contato comigo agora, você ia dizer que literalmente eu troquei de

> corpo. Porque, assim, a minha mudança física ela foi gigantesca. E quando eu falo em mudança física eu falo, assim, de crescimento de seios, crescimento de cabelo, alargamento de quadril, cintura afinando, redistribuição da gordura corporal. Então, de fato, hoje eu sou literalmente, fisicamente outra pessoa de quem eu era antes. A mudança foi assim drástica. **E por conta de toda essa questão de ser branca e de possuir essa passabilidade**, e inclusive, uma coisa que eu digo que a natureza foi muito boa comigo é que essa minha voz ela sempre foi assim. A minha voz nunca mudou. Eu nunca tive voz grave. Eu nunca desenvolvi o famoso pomo de adão. Nunca desenvolvi pelos no rosto. Sempre tive o índice de testosterona extremamente baixo. Então, assim, eu fui extremamente privilegiada durante toda essa trajetória. E isso influenciou muito porque *é* **bem mais fácil eu com essas características físicas que eu possuo, que são consideradas femininas, entrar dentro de uma prefeitura para fazer qualquer tipo de coisa, e as pessoas não me olharem torto, do que outra pessoa que não tem tantas características femininas quanto eu**. Então, por isso que eu digo que essa minha ocupação de espaços para além de uma questão de empoderamento e de dar a cara à tapa e dizer assim: 'se estão fechando a porta pra mim eu vou lá e dou uma pesada e derrubo esta porra porque eu vou entrar aqui sim', também está associada a essa minha questão de minha facilidade de transitar socialmente. E quando eu falo dessa facilidade eu não tô dizendo que eu não sofro transfobias, não tô dizendo que eu nunca fui discriminada, que eu não já fui atacada, que eu não já fui humilhada. Eu sofro transfobia diariamente até hoje. Eu sofro preconceito diariamente até hoje. **A diferença é que eu consegui transitar com mais facilidade do que outras, mas não que essa situação foi plena, foi tranquila**. Eu tive muita dificuldade sim. Eu enfrentei muitas barreiras. Tive que de fato dar murro em ponta de faca e dar a minha cara à tapa. E apanhar muito pra poder chegar até aqui. Só que mesmo assim, ainda foi uma trajetória bem mais tranquila do que a de outras. *A minha trajetória não foi um mar de rosas de forma nenhuma, mas eu reconheço que ela foi bem mais tranquila do que a de outras pessoas* (Maria).

Haveria, portanto, de acordo com Maria, uma série de elementos corporais, entre os quais, uma entonação da voz e traços físicos específicos, produtores de uma *passabilidade*, que junto com o fato dela ser *"branca"*, é responsável por ela sentir-se uma pessoa "extremamente privilegiada durante toda essa trajetória". Não são quaisquer características corporais, mas aquelas que podem ser lidas como femininas, que criam o *privilégio* de uma trajetória menos conflituosa em relação a de outras mulheres trans e travestis. Ela as descreve destacando traços corporais como a largura dos quadris, o crescimento de pelos e seios, e a entonação da voz. Nota-se que tanto na narrativa de Gabriela quanto na de Maria, a *passabilidade* "feminina" cisgênera está ligada a uma espécie de modelo de feminilidade que envolve sentidos de cuidado e delicadeza que, como Iazzetti (2021) ressaltou, guarda relações com uma historicidade colonial atrelada à branquitude.

A forma como Maria descreve seus privilégios[55], alinhando o fato de ser branca e de ter uma *passabilidade*, também nos oferece pistas dos atravessamentos entre relações de gênero e processos de racialização. Há muito, os feminismos negros vieram enfatizando as articulações entre gênero e racialização. É possível encontrar análises potentes em autoras como Angela Davis (2016) e Audre Lorde (2019) no contexto estadunidense, por exemplo, e Lélia Gonzalez (1982; 1988) no Brasil, já na década de 1980. Em linhas gerais, essas autoras, analisando as situações de mulheres negras em seus contextos históricos, sociais e culturais, demonstraram habilmente que relações de gênero e raciais não se constituem isoladamente, como esferas separadas das experiências humanas. Pelo contrário, gênero e racialização se dão em relações recíprocas e se constituem por meio dessas relações entre si. Isto posto, podemos entender que relações de gênero são engendradas em dinâmicas políticas de racialização, o que no Brasil ocorrem atravessadas por certos sentidos de branquitude e negritude.

Na narrativa de Maria, e isso ocorre em diferentes momentos, a branquitude dela aparece como um elemento que produz *privilégios* e é parte importante da *passabilidade de gênero* da qual ela é *banhada*. É também o fato dela ser *branca*, junto a outros elementos, que faz com que ela geralmente não seja lida como *travesti*. Isto é, a branquitude de Maria produziria uma espécie de posição privilegiada para a construção dessa *passabilidade de gênero*, o que nos chama atenção para o fato de que a constituição de uma feminilidade hegemônica, ou *passável*, se dá também em processos de racialização do gênero. Ou poderíamos dizer ainda que a percepção de Maria, sobre a construção de sua *passabilidade de gênero*, sinaliza para modos pelos quais as construções de feminilidade fazem referência a características de uma pessoa lida como branca, ou a ser percebida como uma pessoa branca, e por isso formas de racialização do gênero (HOOKS, 2019; DAVIS, 2016). Assim como há padrões de beleza que, no contexto cultural brasileiro mais amplo, estão profundamente implicados em características ligadas a branquitude, a compleição de traços corporais reconhecíveis como femininos ou masculinos também respondem a processos de racialização. Dessa maneira, a disposição de características corporais que são mais facilmente lidas como de uma pessoa branca facilitaria tanto a composição de uma beleza, quanto de uma *passabilidade de gênero* feminina. Em certo sentido, poderíamos dizer que, nesse caso,

[55] Sobre os usos da noção de "privilégios", analiso mais atentamente na seção *"Reconheça seus privilégios!": sobre repertórios políticos e modos de atuação na universidade*, no capítulo 4 dessa tese.

evoca-se uma relação entre noções de feminilidade que acionam sentidos de delicadeza, algo mais facilmente relacionado à branquitude.

Aqui não apenas a racialização importa, mas a classe também assume centralidade. Aproximar-se de um "ideal de gênero" envolve também sentidos e relações de classe. Questões como procedimentos estéticos, terapias hormonais e processos cirúrgicos, que se somam nas tramas de negociação de uma *passabilidade de gênero*, ou de construção de um *corpo passável*, são diferentemente acessados, entre outras coisas, em função dos recursos materiais disponíveis. Alinham-se nessa questão, entre outras coisas, formas de consumo que organizam padrões de beleza, desejos e modos de ser. Dessa maneira, assim como dispor de certas características corporais interpretadas como brancas facilita a construção de um *corpo passável*, as formas com que se é inscrito em relações de classe, e que se aciona sentidos de classe, consubstancia a *passabilidade de gênero*.

Ocorre que, assim como as relações entre as categorias "travesti" e "transexual" são constituídas por sentidos e experiências de classe, ao passo em que também engendram essas experiências, a *passabilidade de gênero* urde cruzamentos entre gênero e classe. As narrativas sobre a *passabilidade* demonstram que se trata de experiências de gênero tecidas em conjunto a experiências de racialização, sexualidade e de classe. Organizam-se diferenças, regimes de visibilidade e formas de reconhecimento nos entremeios dessas experiências, de modo que, como em um caleidoscópio, diferentes sentidos são negociados e articulados na composição de performances mais ou menos *passáveis*.

Esse cruzamento entre diferentes eixos de diferenciação social que constituem as experiências de pessoas trans e travestis – e que as narrativas sobre *passabilidade* nos oferece uma perspectiva – tem se tornado um dos focos de atuação política desses sujeitos na universidade e fora dela. Nos diferentes contextos universitários, sujeitos políticos trans (individuais e coletivos) têm pautado o cruzamento de diferenças na produção de desigualdades. Como Thiago Coacci (2018) registra, nos últimos anos tem ocorrido uma ampliação das articulações entre campos de ativismos trans e travestis e outros campos de atuação política. Destacam-se as articulações como os movimentos negros, feministas, comunistas e de prostitutas. Nesses cruzamentos, as percepções e denúncias contra a transfobia se expandem e novos modos de atuação política são também rearranjados.

Em um contexto em que a violência se faz como uma obviedade, é essa associação entre ser *branca* e ser "passável" Maria comentou, que possibilita a circulação dela por certos lugares sem que as pessoas *"olhem torto"* para ela, diferente do que acontece com outras, que não têm essas características. Ao comentar sobre a menor visibilidade de homens trans na UFPE, Cleópatra (35 anos, *mulher trans*) destaca que alguns deles contam com "um nível de passabilidade que permite eles se formarem e ninguém perceber que eles são trans". E para esses sujeitos a não reivindicação pública na universidade de uma identidade enquanto homem trans estaria relacionada à própria redução da possibilidade de violência, o que Cleópatra chama de *"estratégia de sobrevivência no campus"*. Para Thauan, o próprio uso do banheiro, uma questão por muito tempo problemática e palco de experiências constrangedoras, passou a "ficar mais tranquilo com a passabilidade". Nesse sentido, a experiência da *passabilidade* pode possibilitar formas de agenciamento, haja vista que possibilitam que essas pessoas circulem em diferentes espaços com uma redução da possibilidade de violência motivada pela apreensão enquanto pessoas transgêneras. Homens trans interlocutores de Pontes e Silva (2018) também enfatizam o aumento da possibilidade de segurança entre aqueles considerados passáveis. A *passabilidade* permite que eles "se percam na multidão", como contou um de seus interlocutores. Não parecer uma pessoa transgênera acaba oportunizando a sensação de segurança, isto porque ser/estar passável como cisgênero envolve, entre outras coisas, estar ao abrigo da violência transfóbica (RODOVALHO, 2017). Buscar a *passabilidade* envolve, portanto, um modo de "talha[r] sua existência na superfície sólida e resistente de estruturas sociais (cis)generificadas" (SANTOS; OLIVEIRA, 2019). Dá-se que as experiências de passabilidade colocam em cena um jogo sinuoso entre normatividades e agenciamentos. Essa é uma perspectiva também sustentada por Vergueiros (2015, p. 214):

> Neste sentido, considerando-se as violências às quais pessoas trans* se expõem quando são vistas enquanto tal, a busca pela invisibilidade por parte de algumas delas não deve ser lida necessariamente como uma reprodução acrítica do cis+sexismo dominante, ou como um conservadorismo problemático. Esta busca deve também ser vista como uma possibilidade de resistência às normas de gênero dominantes (patriarcais e cis+sexistas), e em muitos casos, possivelmente, como uma das poucas formas de sobrevivências a um entorno social hostil. Assim, não creio que devamos criticar a busca por esta invisibilidade sem antes fazer uma análise crítica e afetiva da(s) situação(ões)".

A *passabilidade* aparece ao longo dessas narrativas, ora como algo que se *tem*, ora como o que se *é*, ou como algo que se *negocia*. Mas é sempre como uma possibilidade

que pode ou não se abrir através dos atributos corporais que se pode performar. É possível chegar a se ter, a ser, ou a se negociar uma *passabilidade*. Ao que me parece, a *passabilidade* é um composto de negociações contingentes, envolvendo uma pluralidade de convenções de gênero, sexualidade, racialização, geração, entre outras, que tem como efeito a materialização dos corpos sob formas específicas. Dessa maneira, falar em passabilidade nos implica repensar as condições de inteligibilidade e de reconhecimento, ou a questão: o que está jogo quando não se constitui um corpo reconhecível dentro dos quadros normativos que regulam a possibilidade de uma existência social? Como Butler (2018b) bem argumenta, para que uma vida seja "reconhecível", ela tem que se conformar a normas hegemônicas que produzem as condições de reconhecibilidade e circunscrevem um campo de sociabilidades habitáveis. Nessa perspectiva, o não reconhecimento tem como efeito uma maior exposição a formas de precarização, isto porque viver uma vida que não alcança as condições de ser reconhecida como "vivível" implica uma maior exposição à violência, ao dano, ao assédio e a patologização (BUTLER, 2018b). É a partir dessa zona, em que o reconhecimento é vacilante ou ausente, tal como as pessoas transgêneras, de maneiras distintas, experimentam, que modos de negociação com a normatividade são arranjados. Não significa que toda *passabilidade* seja alcançada sob esforços de negociação de um reconhecimento. A narrativa de Maria nos leva a reconhecer esse aspecto. Mas, que a busca pela *passabilidade* tem como efeito a viabilização de um reconhecimento. Trata-se de um conjunto de experiências de inteligibilidade ou de fazer-se inteligível.

Contudo, se a negociação de uma *passabilidade* de gênero se torna para algumas pessoas uma das principais estratégias de agenciamento, constituindo formas de ação política que podem ser, inclusive, contestadoras das normas de gênero, para outras pessoas essa não é uma alternativa, seja porque não desejam ou porque não é possível se enquadrar nas condições necessárias (VERGUEIROS, 2015). Há também que se considerar que outras possibilidades de reconhecimento, criativas, rebeldes, subversivas, são também produzidas na vida cotidiana, mesmo que com alcances limitados a certos circuitos de sociabilidade. Sendo assim, ainda que a busca pela passabilidade de gênero constitua um desejo legítimo de reconhecimento, as narrativas de minhas interlocutoras apontam para uma ênfase no tensionamento com o domínio coercitivo das normas, em suas experiências na universidade. Nas narrativas da maioria delas importa mais deslocar

os termos que regulam essa distribuição desigual do reconhecimento das vidas "vivíveis".

Como se percebe, toda essa cena de negociação – entre visibilidade, reconhecimento, normatividade e agenciamento – expressa na *passabilidade*, aludem a certos modos de materialização dos corpos. Para Butler (2018), o corpo é sempre materializado sob distintos atravessamentos de vetores de poder, que o produz, regula, constrange, de forma que "ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social" exposta a "exigências de sociabilidade – incluindo a linguagem, o trabalho e o desejo –, que tornam a subsistência e a prosperidade do corpo possíveis" (p. 15-16). Nessa direção, a passabilidade é um ponto de expressão dessa modelagem corporal, que fala das fronteiras vacilantes entre o reconhecível e o não reconhecível em termos de gênero. Essa modelagem corporal que as normas de gênero produzem, entretanto, é feita sob atravessamentos de outros vetores de poder, como a racialização, a sexualidade, as convenções culturais e territoriais, assim como, e embora as narrativas com as quais trabalhei não tenham tematizado especificamente, aspectos etários, de classe social. Isso porque construir performances corporais passáveis envolve uma negociação complexa, da qual se é exposto/a a diferentes exigências de sociabilidade, em função da pluralidade de posições de sujeito que se ocupa, mas também das potencialidades e limites biológicos, se lança mão de vários artifícios, e se responde a modos subjetivos de autorreconhecimento e autoidentificação, numa construção de si que é sempre já aberta a novas ressignificações.

Disso resulta que, ainda que a universidade apareça em geral como espaço de liberdade para *ser quem se é*, e que em alguns espaços-tempos a afirmação de uma identidade transgênero assuma um peso político importante, se trata bem mais de uma negociação constante, do que uma fixação permanente de um sentido para essa instituição, ou para as experiências dessas pessoas nessa instituição. É tanto que para algumas pessoas é a passabilidade que favorece a redução das possibilidades de violências, ou que proporciona certas formas de circulação nos espaços acadêmicos. Dessa maneira, o próprio ato de circular nos espaços públicos é atravessado pela *passabilidade de gênero*, ou pelo que ela pode abrir ou fechar em termos de possibilidades. Nada está garantido nesse contexto, nem o triunfo permanente das normas, nem a sua derrota completa. Nesse cenário, o ato de lançar mão da *passabilidade de gênero* pode ser entendido como uma das estratégias de pessoas trans/travestis na forja

de existências mais vivíveis na universidade, inclusive impondo tensionamentos às normas hegemônicas.

3.2.5. Diferenças, identificações e sujeições nas experiências universitárias

Nessa pluralidade de narrativas, se destacam os múltiplos atravessamentos e investimentos que entram em cena na produção das diferenças e identificações. São diferenças e identificações negociadas e corporificadas através de distintos eixos de diferenciação social, que se articulam não apenas na composição de posições de sujeitos em determinadas relações de poder, ou de desigualdades e hierarquias, mas também de diferenças e formas de subjetivação.

Esses processos, todavia, são sempre fixações parciais de sentidos, cujo efeito é produzido "por meio de uma repetição estilizada de atos" (BUTLER, 2017a, p. 200). Isto é, assim como Butler (2017) propôs que os gêneros são produzidos por artifício dessa repetição estilizada, toda identidade é articulada por meio desse movimento, ainda que sob relações de poder sempre variáveis. Como repetição, o que a autora chama atenção é para o fato de que não há um fechamento de uma vez por todas nas formas de constituição de si, mas um fluxo constante de reiterações discursivas, que criam pontos de fixação em meio a multiplicidade, contradição e contingência, tal como Brah (2006) e Laclau (2011) também ressaltam. Nessa perspectiva, as diferenciações, identificações e trânsitos identitários que procurei analisar ao longo dessa seção, não são realizados por sujeitos feitos, acabados, mas sim por sujeitos que se constituem na medida em que experimentam essas questões. Elas se constituem como formas de experiência que, como Brah (2006) sustenta, são a dinâmica pela qual os sujeitos formam a si mesmos. As categorias enunciadas pelos sujeitos inscrevem experiências de gênero e sexualidade, assim como experiências de classe e de racialização, que se constroem reciprocamente (EFREM FILHO, 2017). Dessa maneira, falam de investimentos discursivos que constituem subjetividades.

Nessa altura do texto, me parece interessante retomar a noção de performatividade, isso porque essa ênfase na discursividade aqui não acontece por acaso. Esse movimento contínuo de negociação de diferenças e identificações, que se traduz, em muitos momentos, em uma dispersão de categorias – lésbicas, travestis, mulheres trans, homens trans, bissexuais, gays, frangos, heteros disfarçados, sem rótulo, não-

binárias, bichas caricatas, crianças viadas, entre outras –, expressa algumas das formas em que a linguagem atravessa e constitui os sujeitos. Compõem, assim, cenas de interpelação que tem como efeito produzir e regular aquilo que nomeiam, não como um ato isolado em que alguém, simples e deliberadamente, traz à existência aquilo que nomeia, "mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange" (BUTLER, 1999, p. 155), e assim inscreve e significa as experiências, processo pelo qual os corpos se apreendem e se constituem como sujeitos.

Mas, enfatizo, estão longe de ser apreensões permanentes. O que as experiências aqui narradas estão o tempo inteiro nos dizendo é que toda diferença e identificação é acompanhada de perto pela possibilidade de reinterpretações e rearticulações. Um exemplo disso dá-se no fato de que os usos dessas categorias variam bastante em função dos contextos e interlocutores (FACCHINI, 2020), podendo envolver diferentes interesses. Ao que parece, o ingresso na universidade acaba expandindo e pluralizando o horizonte de possibilidades de significação e constituição de si. Quase todas as pessoas com quem tive a oportunidade de conversar no contexto desse trabalho, articulam narrativamente o ingresso e a trajetória na universidade a processos intensos de reinterpretações de si e a composição de novas formas de identificação, enquadramentos e de autorreconhecimento.

É nessa direção que se inscrevem os fluxos identitários experimentados por esses sujeitos. Eles falam de como se constituem na medida em que experienciam o que se passa através da universidade em linguagens de gênero, sexualidade, classe, racialização e assim por diante. No estudo de Cardoso (2019), com lésbicas, gays e bissexuais estudantes da Universidade de São Paulo, há relatos de diferentes atravessamentos de conceitos produzidos nos cruzamentos entre conhecimentos produzidos na academia e nos movimentos sociais, aos modos como se identificam. Se referem a *lugar de fala*, *representatividade*, *privilégios*, *performatividade* e *desconstrução de gênero*[56] para explicar sobre como se identificam em termos de gênero e sexualidade, ou para narrar o que se passou em suas trajetórias na universidade. O mesmo é possível perceber nas entrevistas que realizei. Quase todos/as mobilizavam termos ou lógicas produzidas nesses campos e que assimilaram nas experiências

[56] No capítulo 4 retomo e analiso os usos dessas expressões enquanto repertórios políticos e seus efeitos em modos de atuação de estudantes LGBTI+ na universidade.

mediadas pela universidade. Em consonância com a hipótese trabalhada por Lima (2019), em sua pesquisa sobre a proliferação de sujeitos políticos nas universidades brasileiras nos últimos anos, essa mobilização sugere que as fronteiras entre os "campos políticos" e "acadêmicos" são bastante fluidas e se redesenham constante e contingentemente.

Em termos de performatividade, os usos dessas categorias – seja como identificação ou como acusação, mas também de formas intercambiáveis, sobrepostas, transitórias, ambíguas ou mais ou menos coerentes –, assim como o uso de uma gramática produzida entre a academia e os campos de ativismos, organizam possibilidades sociais, políticas e culturais de se experimentar as relações de gênero, sexualidade, classe, racialização, dentre outras. Como interpelação, elas dizem não apenas de como os corpos são "objeto de descrições e diferenciações pretensamente dadas" (RANNIERY, 2016, p. 64), mas de como a linguagem compõe seus processos de materialização sob formas produzidas e negociadas também nas experiências universitárias.

Alguns dos trânsitos identitários que descrevi aqui demonstram tanto esse poder produtivo da linguagem, quanto a contingência e os conflitos políticos que marcam o engendramento das identidades no currículo universitário. No caso de Wanda, por exemplo, ele me contou que se identificava geralmente como *bissexual*, mas que entendia que existia um "rolê de binariedade", algo que entendeu a partir das relações tecidas na universidade e que por isso talvez seja *pansexual*. Outro exemplo das disputas políticas em jogo nas formas de identificação, emergiu nas narrativas das *mulheres trans* e *travestis* com quem conversei. Na mobilização dessas categorias, diferentes discursos – políticos, científicos, regionais, culturais, raciais, sexuais, de gênero, de classe, e assim por diante – convergem, tecendo diferenças e identificações que envolvem também o tráfico de signos, a mobilização de novos repertórios políticos, a produção de enquadramentos e de formas de engajamento político. Nesses casos, são categorias identitárias que são também "transformadas na medida em que são usadas e combinadas segundo e, ao mesmo tempo, deslocando normatividades" (RANNIERY, 2016, p. 67). Daí a relevância das distintas perspectivas epistemológicas e políticas que circulam nos estudos e espaços acadêmicos, e que são narrativamente acionadas por elas e eles na tessitura de seus percursos de subjetivação. Elas importam porque compõem as condições de possibilidade de emergência de outros sentidos sobre si e distintos modos

de identificação (SILVA, 2021). O currículo universitário se constitui, portanto, como um espaço-tempo privilegiado de proliferação de sentidos que ampliam as condições de possibilidade de produção de diferenças, identificações e subjetividades.

Outra característica relevante nesses processos de mobilização de categorias identitárias me parece se ressaltar. Não raramente, os usos dessas categorias são contextuais e permutáveis. Se fazem em certos contextos narrativos e nem sempre são levadas para outros da mesma maneira, ou mobilizam mais de uma categoria, acionadas em situações distintas. Bennie, por exemplo, foi acionando termos como *gay afeminado*, *bicha*, *trans* ou *travesti*, *não-heterossexual* e *não-masculino*, seja para falar de contextos específicos ou para se fazer inteligível quando recordava processos como o "destransicionar", analisado anteriormente. Já Luna, assim como outras pessoas, comenta sobre um fluxo de identificações, perpassando noções como *gay*, *não-binária* e *travesti*, que falam de diferentes processos na trajetória dela na universidade, envolvendo aspectos como liberdade e autonomia, e fazendo-se narrativamente sob articulações entre as experiências de gênero, sexualidade, classe e território.

Esses atravessamentos e diferenciações são acionados a depender do contexto. Aqui temos também a dimensão relacional em que se fazem. Maria, por exemplo, ressaltou algumas de suas diferenças para falar dos *privilégios* que reconhece, do que elas podem possibilitar em termos de ativismos, e para demarcar a relação entre ela e eu – entrevistada *mulher trans* e pesquisador homem cisgênero. Se alguns dos marcadores – *trans, travesti, feminina* – criam uma aproximação entre ela e outras mulheres trans e travestis, outros demarcavam as distinções e afastamentos, geralmente acompanhadas da expressão *privilégios – branca*, apoiada pela família, *passável*, trabalha no mercado formal e universitária. Nesse último caso, elas demarcam bem mais hierarquias do que diferenciação. O que diz dos modos como serão acionadas, é o contexto, e o que buscam afirmar ao enunciar nele. O mesmo se passa, ainda que diferencialmente, nas narrativas de Cleópatra, Oxum e Gabriela.

Nessas narrativas, é possível perceber ainda o quanto a entrada na universidade produz efeitos nos modos como se identificam. Todos os/as meus/minhas interlocutores/as, ainda que diferencialmente, falavam desses efeitos quase sempre em expressões como *divisor de águas*. Entrar na universidade envolvia também diferentes relações com a efervescência que as políticas em torno da democratização da educação superior produziram, em termos de uma proliferação de sujeitos políticos, de modos de

atuação política e de negociações das diferenças, algo que implicava não apenas gênero e sexualidade, mas também classe e racialização. Desse modo, diferenças de classe e racialização são constantemente mobilizadas para dar sentido ao que se passa em suas trajetórias, como as narrativas de mulheres trans e travestis detalharam bem, sobretudo em suas conexões com as formas de atuação política – são mulheres trans/travestis periféricas, mulheres trans/travestis negras, mulheres trans/travestis brancas, etc. Mas isso foi possível observar em várias outras narrativas também, que cujos contornos e nuances serão melhor analisados nos próximos capítulos[57]. Diferenças acionadas tanto para dar sentido ao que se passava em suas trajetórias, como para ressaltar um lugar de múltiplos atravessamentos o que implica também formas múltiplas de atuação política na universidade e fora dela.

Esses usos contingentes de categorias identitárias nos permite perceber o caráter artificial, relacional e, por isso, potencialmente transitório de toda identidade (LACLAU, 1990, BURITY; 2014; HALL, 2014). "Contingência, finitude, falibilidade, instabilidade ontológica" (BURITY, 2014, p. 204) são suas marcas. Não obstante, isso não significa que elas não façam sentido, não inscrevam diferenças, relações, práticas sociais e experiências. Elas são mobilizadas justamente porque o fazem. Identificações enquadram possibilidades de ser, como formas de organizar sentidos em meio a multiplicidade. Ou, como Brah (2006) sustenta, identidade seria "o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o 'eu'" (p. 371).

Nessa direção, eles e elas mobilizam essas categorias identitárias para tornarem-se inteligíveis. Termos que operam na tentativa de articular uma complexidade de significados em torno de um ponto nodal, um elemento ou um conjunto de elementos, que funciona como um núcleo (precário) que constrói um sentido na dispersão (LACLAU, 2000a). Nesse processo, a multiplicidade, a contradição e a instabilidade de que Brah (2006) fala e que se abre no diferir, são reduzidas pela construção de equivalências em sua rejeição a algo que é excluído (LACLAU, 2013). Ou seja, como

[57] Como discuto mais atentamente no capítulo 3 e retomo no capítulo 4, para pensar a democratização no chão da universidade, esses lugares de múltiplos atravessamentos passaram a ser bastante reivindicados reconstruindo modos de atuação política que se desdobram em diferentes formas e campos de ação.

vimos, Bennie ao tecer sua narrativa vai acionando diferentes categorias identitárias para se fazer inteligível, tanto no contexto de sua trajetória na universidade, em que habitou as fronteiras do reconhecível, quanto no contexto da narrativa que produzia no momento da entrevista. Mas, fazer-se inteligível envolve entrar "em um quadro visual que condiciona sua legibilidade" (BUTLER, 2017b, p. 43). Um quadro normativo que é sempre regulado por operações de poder historicamente variáveis e que organiza as condições de reconhecimento. Como vimos, fazer-se reconhecível envolve a reiteração de certas normas, o que não ocorre "sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos" (BUTLER, 2018a, p. 19), que também atuam questionando e ampliando as fronteiras do reconhecível. Fazer-se inteligível não é, portanto, uma questão menor ou menos importante. Envolve, entre outras coisas, o acesso ou não a determinadas relações e práticas sociais, instituições e posições no mercado de trabalho. Essa dinâmica de mobilização de categorias carrega, então, indícios dos modos pelos quais eles e elas se fazem inteligíveis e reconhecíveis – articulando diferentes linguagens políticas – e como se constituem nesse processo.

Nessa direção, afirmar-se LGBTI+[58] na universidade tem assumido uma importância política e efeitos performativos. Essa afirmação passou a produzir sentidos, arrastando para o centro de diferentes discussões e relações discursos críticos sobre gênero e sexualidade, assim como sobre outros eixos de diferenciação social. Como atos performativos, ao se afirmarem enquanto LGBTI+ nos espaços-tempos universitários, o que não se faz como um ato isolado, mas como um processo reiterativo que envolve não apenas palavras, mas também atos, gestos, posturas e diferentes construções estéticas, produzem a si mesmos/as e às relações sociais nesses espaços. Isso quer dizer que, na medida em que as demandas LGBTI+ passaram a compor mais fortemente os embates sobre a universidade e sobre a democracia, afirmar-se LGBTI+ significou não só reivindicar uma determinada posição de sujeito – o que por si já aciona certos circuitos de relações de poder e cria outras formas de existência política nesses espaços –, como também fala de como os conflitos políticos que emergem dos intercruzamentos entre

[58] É importante relembrar aqui a contingência do termo LGBTI+, e a pluralidade de identificações que se inscrevem nesse significante, inclusive com o acionamento de categorias identitárias constituídas através da mobilização de noções como a "interseccionalidade", ou sob o "cruzamento de opressões". Nessa perspectiva, a afirmação de outras categorias é também frequentemente realizada, tais como *sapatão* e *bicha preta* e/ou *periférica*, *transvestigeneres* e outras *transidentidades*, por exemplo, muitas vezes articulando diferentes intenções políticas. Para uma análise mais específica sobre esse processo, conferir Facchini, Carmo e Lima (2020).

“democratização” e “cidadanização”, vieram marcando profundamente os processos de subjetivação das pessoas envolvidas.

Convém notar, contudo, que a busca pela afirmação não é algo que se estabelece da mesma forma para todas as pessoas LGBTI+. Para algumas dessas pessoas esse sequer é um dos fatores mais importante em suas trajetórias na universidade. Entre as narrativas dos/as interlocutores/as dessa pesquisa, a questão da afirmação era algo mais presente entre as mulheres trans e travestis. Uma das maneiras de entendermos este aspecto, é perceber as conexões com o modo como pessoas trans e travestis passaram a tensionar os enquadramentos que marcam a cena política universitária. Na esteira dos processos políticos que se desdobram nas articulações entre a democratização da educação superior e a “cidadanização” da população LGBTI+ no Brasil, as pessoas trans e travestis passaram a reivindicar outras formas de reconhecimento enquanto vidas que importam – para fazer referência à gramática proposta por Butler (2018b; 2019) – assim como enquanto sujeitos políticos na universidade. Afirmar-se desde um lugar frequentemente estigmatizado significa reivindicar, com a própria presença e existência, uma transformação nas estruturas que vieram produzindo essa estigmatização. Há, portanto, uma potência criativa ao afirmar-se desse modo no contexto universitário atual.

Oxum, por exemplo, me contou sobre uma situação de conflito que enfrentou na sala de aula, em que ela foi cobrada por ter feito referência aos processos de exclusão de travestis da educação escolar, sendo uma *travesti* na universidade. Narrando o desenrolar da discussão, em que ela explica que foi vítima de transfobia e acusada de ter sido homofóbica, ela contou:

> A diferença é que agora eu sou travesti, eu tenho acesso a várias leituras, a vários materiais teóricos. Então houve um momento na sala em que **eu dei o texto na turma e aí ninguém pôde falar nada porque eu estava me colocando enquanto travesti, que não ia me permitir ser contrariada ou silenciada.** Fui agir igual a como eles agiram comigo, porque é isso: a gente tem que ter esse posicionamento de ser sempre segura no que a gente fala, para não dar espaço pra que a cisgeneridade nos silencie, deslegitime o nosso discurso (Oxum).

Como se percebe, colocar-se enquanto *travesti*, que tem *acesso a várias leituras* e *materiais teóricos*, no contexto universitário a inscreve em uma posição de sujeito que, no atual contexto político, tem o direito de afirmar-se, questionar as estruturas sociais e denunciar desigualdades e violências, sem ser silenciada – o que, evidentemente, não se faz pacificamente, mas sob investimentos políticos sempre que possível. Algo

semelhante foi narrado por outras interlocutoras, ainda que de modo mais pontual, o que evidencia que não se trata de um caso específico ou isolado, mas que expressa um modo de disposição das relações sociais na universidade. Desse modo, *"dar o texto"* é uma realidade não só possível, mas constantemente presente. Roberta também comentou sobre essa questão. Como me contou, afirmar-se enquanto LGBTI+ confere ao sujeito a possibilidade de ocupar um lugar de alguém que tem a autoridade para *"dar o texto"*: alguém que pode chamar para si a autoridade, frequentemente ligada à experiência, para falar sobre determinada desigualdade ou violência, o que guarda relações íntimas com a noção de "lugar de fala", categoria comum em certos circuitos políticos[59].

Assim, a possibilidade de "levar um texto", acaba colocando algumas pessoas em estado de vigilância e cautela, algo que se aproxima ao que Thiago Coacci (2018) chamou de "estratégia de escracho e escândalo". A convergência entre essas estratégias "cria a consciência de que não é possível se falar qualquer coisa sem consequências e acaba por obrigar alguns profissionais e pesquisadores a modular sua fala a depender da audiência" (COACCI, 2018, p. 238).

Vale destacar mais um aspecto que atravessa essas negociações sobre visibilidade, afirmação e enquadramentos. Encontrar *"outras pessoas como eu"* foi algo que se repetiu em quase todas as narrativas. Para alguns, aparecia como uma falta: não tinha *"outras pessoas como eu"*, e por isso, tudo era diferente e mais difícil. Essa falta é também o que vai explicar a mobilização constante da noção de *representatividade*, isto é, não ter *"outras pessoas como eu"*, faz com que eu ocupe esse lugar vazio e passe a representar uma população ausente – esse tema será retomado e melhor discutido no capítulo 5. Também aparece como o desejo de que *"outras pessoas como eu"* também acessem a universidade e possam ter suas trajetórias de vida transformadas. Por fim e, de maneira mais geral, esse encontro era importante porque proporciona trocas de conhecimentos, experiências, aprendizagens, estilos, produz referências e viabiliza outros modos de autorreconhecimento e orgulho.

Há algo nessas narrativas sobre diferenças, identificações, enquadramentos e visibilidades, que diz respeito a um movimento simultâneo e de constituição recíproca entre sujeitos e currículo. Enquanto uma prática performativa, que por definição envolve relações de poder e formas de significação, o currículo é a trama relacional na qual os

[59] Retomo a noção de "lugar de fala" na *"'Reconheça seus privilégios!': repertórios, enquadramentos e modos de atuação política na universidade"* no capítulo 5 dessa tese.

sujeitos, relações e espaços se constituem no cotidiano das práticas educativas; um "espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente" (MACEDO, 2006, p. 106), cuja hibridez é a marca, em uma dinâmica onde "a exterioridade está implicada em suas relações, através das quais a alteridade está sempre interferindo, pois nunca o currículo pode ser selado hermeticamente" (RANNIERY, 2017a, p. 58). Nessa perspectiva, as experiências aqui narradas são expressões dessas tramas híbridas que constituem o currículo – o que será apresentado ao longo das diferentes passagens desse estudo. Não como o que surge por consequência de um conjunto de relações preexistentes, já que o currículo é ele mesmo tecido nessa trama vital em que os sujeitos estão intimamente implicados, mas como um processo de construção mútua e contínua. Currículo "ganha existência, no e através dos corpos", como enfatiza Ranniery (2016, p. 359). Pensar o currículo nesses termos, envolve reconhecer que a força inventiva dos sujeitos no curso da vida na universidade, que aqui cintila por oportunidade dessas narrativas, não é excepcionalidade, mas parte do currículo. É currículo em seus movimentos cotidianos, multiformes, que envolvem práticas que se encontram, se articulam, assim como práticas que divergem, subvertem certas expectativas, desfazem conexões, recriam sentidos e abrem outras potências.

3.3. Corpo, afetividade e licenciatura entre estudantes LGBTI+ universitárias

Na entrevista com Gabriela, o relato sobre sua experiência de estágio na docência logo me capturou. Não só pela riqueza de detalhes em que ela narrou esse retorno a escola, agora na condição de estagiária, mas também e suspeito que especialmente, pelas conexões com a minha própria trajetória. Assim como ela, fui estudante de licenciatura, também experimentei diferentes formas de violências heteronormativas na minha trajetória na educação básica e no estágio curricular meu corpo também entrou em uma espécie de circuito de lembranças e de afetos ao retornar para esse espaço.

Ainda que minhas experiências escolares não tenham sido somente de dificuldades, desprazeres e violências, o saldo para mim naquele momento de início da minha formação docente colocava em relevo esses pontos. Logo, uma questão óbvia se apresentava: por que voltar a viver um espaço que durante anos viabilizou o exercício de

preconceitos e discriminações que imprimiram marcas profundas em meu corpo? Por que voltar, quando o corpo ainda tremia ao passar por aqueles portões?

Para Gabriela, esse tipo de questão, que ela também se fazia, esbarravam com a própria estrutura do curso de graduação que ela escolheu fazer. Para trabalhar na área que ela já gostava – "algo que eu sabia fazer, que eu sempre fui muito boa" – e poder sair de sua cidade natal, a licenciatura apareceu como uma oportunidade viável, e que ela agarrou. Mas ela conta que o *irônico* é que ela entende sua trajetória escolar como "um processo de violência" e a escola como "espaço de expulsão" de seu corpo. A ironia seria escolher um curso que a move de volta para esse espaço.

Gabriela contou que escolheu fazer o estágio à docência no Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE. A escolha desse espaço se deu porque ela não se sentia preparada para ir para uma escola pública. Embora o CAp também seja uma escola pública, aqui Gabriela se refere às escolas estaduais e municipais, como as em que estudou. Essas convivem com uma espécie de "narrativa comum", que atravessaria todas elas, e que envolve precarizações e violências. Todavia, algumas pesquisas têm reforçado a importância de não reiterar essa narrativa que neutraliza as diferenças entre as escolas, esterilizando as potências da vida, e que reduz a educação escolar à normatividade, à violência, e as pessoas LGBTI+ a uma posição inescapável de vítima (RANNIERY, 2016; 2017; SANTOS, 2017).

Gabriela descreveu, de modo bastante enfático, como foi essa experiência de estagiar na educação básica:

> Eu tive muito medo. (...) Eu me lembro que a primeira vez que eu entrei no Colégio de Aplicação, eu senti o cheiro, porque o cheiro do espaço era muito característico, assim, e eu fiquei, aquela coisa assim dentro rejeitando. Eu pensei 'meu deus, eu não acredito que eu estou entrando dentro de uma escola', e meu corpo numa ansiedade tremenda. Aí a partir do momento que eu andava eu ficava tendo flashbacks do que acontecia comigo. E aí eu me lembro que quando eu entrei na sala, durante os primeiros momentos eu ficava o tempo todo: 'vão fazer alguma piadinha, vão fazer alguma piadinha'. E aquilo era como se fosse uma ameaça de vida porque o meu corpo entendia aquilo como ameaça de vida, então aquilo era para além assim. Ficava uns tremores e a mão não conseguia escrever direito, etc., nem conseguia falar direito. Quando... a voz era uma coisa que eu ficava tipo 'nossa, eu tenho que projetar minha voz'. E eu ficava pensando: 'meu Deus, eu estudo voz uns trocentos anos, eu sei como funciona, eu sei de onde sai, eu sei como fazer isso, mas nada disso parece tá funcionando agora'. Parece que está tudo travado assim, parece que eu voltei a ser a Gabriela de 14 anos atrás, e ali eu me... durante muito tempo eu me enxerguei como se fosse a Gabriela de 14 anos atrás com aquelas crianças. Quando eu mantinha um contato com elas era como se fosse aquela pessoa de trás falando com elas agora. E aí como não acontecia nada eu ficava pensando: 'meu deus, elas não me xingaram, elas

> não bateram em mim'. E eu ficava pensando o porquê eu estava tendo esse tipo de pensamento, tipo 'elas não bateram em mim e eu estou feliz com isso'. E durante um tempo foi assim" (Gabriela).

Memória corporal. O que primeiro tocou Gabriela ao entrar no colégio foi o cheiro, "porque o cheiro do espaço era muito característico". Cheiro de escola. Esse foi um primeiro sinal de um circuito de memórias corporais que foram sendo ativadas no trânsito dela na escola. Medo. Entre as memórias, um pensamento recorrente era a expectativa de uma violência que estaria prestes a acontecer. Ela conta: "aquilo era como se fosse uma ameaça de vida, porque o meu corpo entendia aquilo como ameaça de vida". Mãos trêmulas, voz que não sai, que parece não funcionar. Tudo parecia travado, porque naquele momento, ela conta, era como se ela voltasse no tempo, à sua infância na escola. E se surpreendeu quando o esperado não aconteceu: "Durante todo o estágio eu nunca fui desrespeitada pelas crianças. Nunca. Foi uma coisa que eu sempre ficava muito nervosa. Eu fiquei nervosa durante a maior parte do tempo, com medo de acontecer alguma coisa, de surgir algum comentário. Mas nem um único comentário, nem piadas nem nada, sempre me tratavam no feminino e não como um esforço. Isso que eu admirava muito".

De modo parecido, Oxum (19 anos, *travesti*) conta sobre sua experiência de retorno a sala de aula, agora na condição de professora estagiária. Através da universidade, ela participa de um projeto em uma escola pública estadual em Pernambuco. Ela também narrou sobre as experiências de violência que passou na educação escolar, e as compara ao contar sobre esse retorno, destacando os "gatilhos" e "memórias afetivas" que teve.

> Assim que eu entrei na sala que eu olhei lá pra traz que eu vi na cara daqueles meninos que sentavam lá atrás, os mesmos meninos que me oprimiam e aí eu ser aquela que tem que mediar conflitos com esses meninos, que tem que olhar pra esses meninos e dizer: 'eu sou a professora aqui, eu sou a autoridade, vocês tem precisam me respeitar'. Então assim isso para mim foi um gatilho tremendo. Houve outras situações. Teve um dia mesmo que eu me recordo muito que essa outra amiga minha que eu olhei para ela e disse 'vamos, travesti, comer!' e as alunas foram e disseram 'não, tia, não chama ela disso não!'. Aí a gente olhou para as meninas e disse 'por que não? É o que a gente é'. Então assim são experiências de a gente se construir, se desconstruir, descobrir coisas que a gente nem sabia que podia acontecer. E assim, foi bem complicado no início, mas eu trabalho com uma equipe ótima, uma equipe de pessoa que a maioria é de pessoas LGBT (Oxum).

Viu nos rostos dos meninos que sentavam nos fundos da sala, os mesmos meninos que a *oprimiam*, mas agora na posição de alguém que tem uma autoridade. Esse retorno à escola nessa posição, possibilitou experiências importantes em que ela conta que pôde se construir, desconstruir e descobrir coisas que nem sabia.

Como bell hooks (2000) argumenta, nos formamos professores/as a partir de uma perspectiva filosófica que de maneira geral opera sob uma separação entre corpo e mente. Nesse quadro, a docência seria um ofício da mente, supostamente apartando o corpo dessa prática. Embora essa seja uma perspectiva ainda bastante presente no pensamento pedagógico, uma das características incontornáveis da prática docente é a exposição e performatização do corpo do/a professor/a. Penso aqui essa ideia de exposição não apenas pela centralidade que o corpo do/a professor/a assume frente ao seu trabalho – afinal é com o corpo que nos colocamos diante das nossas turmas, que circulamos nos espaços escolares, que perfomamos nossas ações cotidianas na prática educativa, que interagimos com os outros – mas, porque, com autoras como Brah (2006) e Butler (2019b), tenho entendido que a experiência é o meio pelo qual nos tornamos sujeitos no mundo e ela se dá com e através dos corpos. Não é o que se dá sob um corpo já feito, mas o que forma também esse corpo. Enquanto um fenômeno social – embora não seja também reduzível a essa dimensão –, o corpo é permanentemente vulnerável, afetado e constituído pelos encontros e experiências que compõem nossas trajetórias. Nessa perspectiva, não é por acaso que Gabriela narra suas experiências enquanto professora estagiária retornando ao espaço escolar através de discursos sobre o corpo. Corpos e subjetividades são formados por meio das experiências, e retornar a uma escola fez com que certos circuitos de afetos, sensações e memórias corporais fossem acionados, intricando medos, vergonhas, tremores e silêncios.

É a partir dessa questão da exposição do corpo que em 2002, Cleópatra (35 anos, *mulher trans*) se coloca a pensar sobre um possível curso de educação superior. Ela contou que pensava em um curso em que o corpo não precisasse ser exposto.

> eu não queria fazer nenhum curso que eu pudesse ser vista publicamente, que eu tivesse visibilidade, porque eu tinha muito medo da reação das pessoas. E isso é muito sintomático né, falando de ensino superior, quando a educação ela acaba tendo tantas amarras que dependendo da forma que você... que interfere até na sua escolha profissional na universidade. Você começa a pensar que determinadas posições elas não são feitas para você diante do grau de opressão que você sofre por ser um corpo visto, por ser um corpo visível (Cleópatra).

Quanto menos visibilidade pública possível, menor o risco de exposição a situações adversas e violências. Ela afirma: “o quanto eu aparecesse menos, eu poderia ser mais feliz”. Sintomático, como ela mesma fala, as experiências escolares dela enquanto aluna formaram essa percepção sobre o seu próprio corpo e a relação dele com o trabalho e com as demais relações sociais. Na primeira escola em que estudou, ela apanhou, aos 7 anos, “porque os meninos disseram que eu deveria aprender a ser homem”. Depois foi para uma escola maior e católica. Nesse novo espaço e mediante as experiências cotidianas, ela contou que se sentia “cada vez mais envergonhada quando ia pra lugares com muita gente”. Naquele contexto, ela preferia não transitar pelos espaços de maiores movimentações da escola, como a quadra de esportes, o pátio, a praça, “eram lugares horríveis pra mim porque eu queria passar sem ninguém me ver, e meio que me anular, dentro desse processo”. Tentar não ser percebida era uma estratégia importante para viver naquela escola. Mas, ela contou ainda que na segunda metade do ensino médio começou a ter uma “guinada na vida”. Ela passou a se envolver com o teatro na escola e organizou um grupo em que as pessoas disputavam para participar. “Foi meio que uma estratégia que eu utilizei”, diz. “E aí as pessoas começaram meio que de uma certa forma me respeitar mais, não por questões de gênero, mas pelo que eu podia ofertar pela forma como eu participava nesse grupo”. Ao longo da trajetória escolar, Cleópatra experimentou tanto práticas que a fizeram sentir vergonha e medo, quanto conseguiu organizar modos de subversão dessas práticas e ocupação de lugares de liderança e protagonismo, negociando uma permanência naquela escola. É a partir desse contexto que ela passou a entender que “determinadas posições não são feitas pra você diante do grau de opressão que você sofre por ser um corpo visto, por ser um corpo visível”. Assim, escolher uma profissão que não a visibilizasse tornou-se uma opção viável para contornar possíveis – e previsíveis – adversidades. Contudo, nos idos de 2001, as escolhas para ela eram poucas, como me disse. A expansão e a interiorização das universidades públicas ainda não haviam se iniciado, então optou por um curso de licenciatura, porque era mais viável, mesmo que não pensasse na docência. Acrescenta: “na época eu sempre pensava que seria uma experiência muito dolorosa assumir uma sala de aula. Considerando todas as experiências negativas que eu tive no processo da educação básica”. Cleópatra formou-se em um curso de licenciatura e ainda tem exercido a profissão há anos.

Essa tensão desdobrada com a exposição do corpo na docência também apareceu nas narrativas de Mariela (23 anos, *lésbica*) e Paulo (27 anos, *gay*), estudantes de cursos de licenciatura. Nessas narrativas, novamente o estágio à docência apareceu como um ponto especial de negociação de visibilidades, já que tanto para Mariela quanto para Paulo, que vivem fora do "armário", era mais interessante resguardar a informação sobre suas orientações sexuais sempre que se tornavam uma questão em suas experiências de estágios nas escolas. Isso porque entendem que exposição poderia afetar negativamente as vivências como estagiários/as nas escolas. Não se tratava de negar como se identificam, mas de contornar essa questão, de invisibilizar essa dimensão. Notamos, assim, a importância que as experiências corporais assumem na formação docente. Convém ressaltar, contudo, que outras estratégias são também registradas entre pessoas LGBTI+ e o estágio à docência. Oliveira, Paraíso e Ferrari (2021) registram relatos de uma estudante de licenciatura lésbica que afirma o contrário. Em suas experiências de estágio, ela prefere explorar signos que evidencie que é lésbica, a fim de "tensionar os regimes de visibilidade estabelecidos como normais e corretos" (p. 13), e assim agenciar formas de reconhecimento.

Embora assuma diferentes concepções, o estágio à docência é comumente entendido como um momento chave na formação docente. É nele que, ao nos reaproximarmos dos cotidianos escolares de outro ponto, passamos a percebê-los sob outras perspectivas; que aprendemos pela observação, experimentação e reelaboração de *modelos* de atuação de professores/as considerados bons; que confrontamos o que aprendemos na universidade, avaliando métodos e técnicas de ensino e aprendizagem; que passamos a reconhecer a complexidade de coisas que acontecem cotidianamente, recriando, constantemente, as experiências escolares numa pluralidade que não para de diferir e criar possibilidades (PIMENTA; LIMA, 2018). Mas, o que as narrativas aqui apresentadas destacam é que tudo isso se passa com e através dos corpos – por mais óbvio que isso possa parecer.

Que a prática escolar se ocupa com o corpo, o que uma vasta literatura já tem demonstrado (LOURO, 1997; 2000; 2001; JUNQUEIRA, 2010; 2012; 2016; BRITZMAN, 2009; BENTO, 2011; SANTOS, 2017; SANTOS, 2020). O que as narrativas aqui dispostas oferecem é uma perspectiva interessante para pensarmos os efeitos da escolarização na formação inicial de professores/as para aqueles que marcados por uma trajetória estudantil repleta de adversidades, produzidas em eixos de gênero e

sexualidade, retornam à escola na condição de docente. Poderíamos questionar: como exercem a docência aqueles/as que carregam consigo marcas de uma trajetória estudantil traumática? Não há uma resposta pronta para essa pergunta. Os efeitos de uma trajetória de escolarização são imprevisíveis. Igualmente imprevisíveis e variáveis são as marcas corporais deixadas por essa trajetória.

Autores como Michel Foucault (2014) e Judith Butler (2019a) sustentaram que toda sujeição, como processo de formação de um sujeito, é uma sujeição corporalizada. Significa que nos fazemos sujeitos em uma dinâmica ampla e difusa que se dá através de nossas experiências corporais no mundo. Um processo segundo o qual a própria materialização do corpo é afetada nos meandros dessa formação, de maneira que "a formação desse sujeito é, ao mesmo tempo, o enquadramento, a subordinação e a regulação do corpo, e o modo como essa destruição é preservada (no sentido de sustentada e embalsamada) na normalização" (BUTLER, 2019a, p. 99). Formar a si mesmo envolve, portanto, maneiras diversas de incorporação de normas que investem e regulam possibilidades reconhecíveis de existência. Não significa dizer que os corpos são determinados nessa formação, ou que são pura, integral e simplesmente constituídos de linguagem, já que os corpos nunca cumprem exatamente as normas, ou as cumprem de maneiras multiformes e esquivas, mas que seus contornos e movimentos fazem-se como efeitos de dinâmicas de poder (BUTLER, 2019a; 2019b).

Nessa perspectiva, gostaria de pensar a educação escolar como uma prática que reúne uma infinidade de mecanismos de sujeição, sob os quais se reinventam formas de enquadrar, subordinar, regular, significar, marcar e perfazer corpos. No curso dessa prática, formas múltiplas, imaginativas, fantasísticas, estéticas e imprevisíveis pelas quais os corpos são produzidos, também "provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer e falar, de viver e se fazer visível; desse modo, constituem-se em formas de produzir currículo" (RANNIERY, 2016, p. 18).

Os traços de lembranças e "memórias afetivas" que faziam voltar no tempo, os tremores, as ansiedades e expectativas de alguma violência por vir, narradas por Gabriela e Oxum, assim como a preocupação de Cleópatra sobre a escolha de um curso e de uma profissão em que não ficasse *"vista publicamente, que tivesse visibilidade"*, falam da intensidade com que as práticas curriculares produzem efeitos nos processos de sujeição e corporificação. Na escola aprende-se que tornar-se um corpo visível envolve alguns riscos para uma pessoa LGBTI+ e as marcas dessa aprendizagem se estendem a outras

esferas, como a escolha de uma profissão. É evidente que não significa que toda visibilidade corporal se torna uma armadilha para uma pessoa LGBTI+. Existem agenciamentos criados de maneiras diversas, inclusive através da própria visibilidade que o corpo assume no cotidiano de uma escola, em que ostentar signos ou corpos considerados dissidentes diante das normas de gênero e sexualidade hegemônica não só recria condições de habitabilidade nesses espaços-tempos, como os deslocam. Também não quer dizer que toda pessoa LGBTI+, uma vez tendo vivido uma trajetória escolar repleta de violências e embates, será invariavelmente alguém que treme de medo e ansiedade ao passar pelos portões de uma escola. Como Mahmood (2006) acentua, nós vivemos e incorporamos as normas de formas variadas e até imprevisíveis.

O que está em jogo é bem mais como as experiências de gênero e sexualidade vividas – e incorporadas de maneiras diversas – nas trajetórias de escolarização participam da compleição e corpos e sujeitos de tal maneira que seus traços reverberam também no modo como esses se colocam diante da possibilidade de vivência de uma docência.

4. Quando viver a universidade é também reinventá-la: experiências de gênero e sexualidade em uma universidade por vir

> "A universidade é, portanto, uma obra em andamento, mostra-se em seu fazer-se" (SALLES, 2020, p. 81).

Certamente, não há dúvidas de que existem diferentes modos de experienciar a universidade e consequentemente de subjetivar os seus efeitos. Para além de uma formação profissional, as experiências nos espaços universitários oportunizam o encontro com uma infinidade de práticas, valores, códigos sociais, estilos corporais, estéticas, visões de mundo e significados, muitas vezes diferentes do que tiveram contato em seus contextos de origem. Essa superfície de possibilidades e acontecimentos imprevisíveis é o que viabiliza uma miríade de percursos formativos. Nessa perspectiva, entendo que formar-se e formar a universidade são parte de um mesmo movimento de disputas, que se faz atravessado e atravessando embates políticos mais amplos.

Pensando a universidade como essa superfície de possibilidades e acontecimentos imprevisíveis – e, portanto, aberta às disputas discursivas que buscam hegemonizar um sentido sobre o que vem a ser essas instituições – procuro, então, refletir ao longo desse capítulo sobre esse duplo processo no qual estudantes LGBT se fazem sujeitos nas experiências universitárias e, ao mesmo tempo, reinventam a universidade.

Meu argumento nessa altura do texto é também o de que narrativas como essas não são apenas descritoras daquilo que a universidade é, ou do que ela fez com essas trajetórias de vidas, mas formadoras da própria universidade. Explico. Tenho sustentado que o processo de democratização da educação superior se encontra de formas múltiplas com as dinâmicas políticas da chamada cidadanização da população LGBTI+ no Brasil. Isto é, os embates acerca da democratização da educação superior, assim como o contexto de crise que se instala agora, são constituídos e constituidores das lutas, com todas as suas sinuosidades, pela cidadanização da população LGBTI+ no Brasil. Esse processo dá-se em uma esfera política mais ampla, com seus conflitos em nível nacional, em espaços como os de formulação das políticas públicas direcionadas às universidades, mas não ocorre descolado dos cotidianos dessas instituições. Quero dizer, se há uma disputa acirrada acerca dos rumos da universidade pública no Brasil, e se essa disputa é

também constituída por demandas e sujeitos políticos LGBTI+, o cotidiano curricular das universidades é palco dessas tramas. Não que o que acontece no cenário político mais amplo simplesmente reverbera sentidos nas universidades, as (trans)formando livremente. Mas, que essas disputas se fazem no próprio chão das universidades e guarda relações complexas, conflitivas e também contraditórias com o cenário político nacional. Sendo assim, tomo as narrativas de meus e minhas interlocutores/as como expressivas de algumas das maneiras pelas quais a universidade é disputada e constituída pelas experiências de pessoas LGBTI+.

4.1. "Um sonho muito distante": narrativas de ingresso na universidade em tempos de democratização e crise

Um dos sentidos sobre a universidade me chamou bastante atenção. Quando se colocaram a pensar as suas trajetórias antes do ingresso na universidade, Bennie e Íris descreveram que a universidade parecia algo *"muito distante"* de suas realidades. Em ambos os casos, essa percepção tinha a ver com as histórias de vida com quem tinham contato. Em seus contextos, especialmente os familiares, não havia referências de sucesso profissional ou mudança de vida através da formação universitária e, durante algum tempo, isso foi importante em suas trajetórias de vida. Nogueira (2003), em uma pesquisa com estudantes universitários de classes médias, observou que a decisão de acessar o ensino superior aparecia como algo evidente, um caminho natural para esses jovens, algo que difere das percepções de Bennie e de Íris.

Bennie, 37 anos, *negro*, *gay*, *classe média-baixa* e estudante de um curso das Ciências Humanas, lembra que sua família não entendia muito bem o que era a universidade, ou a importância que a formação universitária poderia ter. Ele é de uma família *pobre*, *negra* e *periférica*, em que quase todas as pessoas tiveram suas trajetórias escolares interrompidas na passagem entre o ensino fundamental e o ensino médio, sendo poucas as pessoas que concluíram a educação básica e só mais uma pessoa que acessou o ensino superior além dele – uma sobrinha que iniciou os estudos também na UFPE nos últimos anos, depois que ele se formou. Quando conversamos sobre as relações familiares e o ingresso na universidade ele comentou:

> "Em casa nunca tinha essa coisa de educação. Educação nunca foi um fator para ninguém. Então, assim se dizia que uma pessoa, nessa família que eu morava, **se dizia que a pessoa era bem sucedida se a pessoa tivesse uma casa e um emprego**. Pronto. Então, assim, eu nem tinha casa, porque eu

> morava em uma casa alugada, nem tinha um emprego porque eu estagiava. Então, eu não era bem sucedido. Quando eu entrei na faculdade era bem menos sucedido ainda. Eu entrei na faculdade e 'sim... e aí o que é que isso vai trazer para tu?"' (Bennie).

Como se percebe, no contexto familiar de Bennie, a métrica que avaliaria o sucesso de uma pessoa era constituída pelo acesso ao mercado de trabalho e a conquista de uma casa própria. Assim, entrar no mercado de trabalho – especialmente, o mercado formal – o quanto antes era bem mais significativo do que dar continuidade a uma jornada de estudos e formação. Essa é uma narrativa que muito me chamou atenção porque de alguma maneira também experimentei essa percepção em minha trajetória. Para muitos/as jovens que têm suas trajetórias escolares já marcadas por precarizações de distintas ordens, que nascem em famílias e contextos sociais com pouco ou nenhum acesso à educação superior, ingressar numa universidade se torna algo que não é para nós. Não é sobre nossas vidas que se fala quando se pensa em vestibular ou em universidade, como eu também acreditava na minha trajetória antes de iniciar os estudos na UFPE e penso que, de alguma forma, as conversas com Bennie e Íris se aproximam dessa percepção. Estar ou sentir-se distante da universidade não é apenas uma questão geográfica nessas narrativas ou como foi em minha trajetória, insisto. Embora nascer e crescer em uma região periférica no Recife, geograficamente distante das universidades também importe, é de uma relação simbólica que falo, costurada especialmente em relações e conflitos de classe e racialização. Em um estudo sobre as narrativas sobre a trajetória escolar e a experiência universitária de estudantes provenientes de camadas populares que ingressaram no ensino superior público, Piotto (2007) também lidou com narrativas em que uma pressão familiar para o trabalho *o quanto antes* era mais importante do que estender uma jornada de estudos. Para esses jovens, a prioridade era acessar o mercado de trabalho formal, adquirir uma fonte de renda. De maneira parecida, na trajetória de Bennie antes do acesso à universidade, ter um emprego era também mais importante do que uma trajetória de estudos estendida ao ensino superior. Ter um emprego era condição para ser alguém bem sucedido na vida, e o caminho mais provável para isso não implicava o ensino superior, porque isso era algo distante.

No caso de Íris, 26 anos, *gay*, *pardo*, *classe média-baixa* e estudante da área das Ciências Humanas, isso se torna ainda mais latente. Íris nasceu e se criou em Caruaru, agreste pernambucano. Filho de uma família de *classe média-baixa*, como descreveu, ele contou que ao longo do ensino médio ouviu pouco sobre universidade. Era "uma coisa

muito estranha. Era um sonho extremamente distante. Que eu não conseguiria. Os professores falavam até da universidade, mas era uma coisa assim muito distante". No caso de Íris, essa distância era tanto simbólica quanto física. Até 2006, havia algumas faculdades privadas em Caruaru, mas não tinha ainda nenhuma pública.

As narrativas de Bennie e Íris sinalizam para algumas das conexões entre os processos políticos mais amplos e as trajetórias de vida. Enquanto Bennie concluía o ensino médio em 2002 e começava a trabalhar em 2003, o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva se iniciava. Como analisado no capítulo 1, esse é um dos possíveis marcos de emergência do processo de democratização da educação superior, que gradativamente mudou o contexto educacional no Brasil, pautando, entre outras coisas, a necessidade de viabilizar o acesso à universidade para populações como a que Bennie compôs. Bennie conclui o ensino médio, mas não prestou vestibular naquele ano. No contexto dele, trabalhar era algo mais "palpável", dava um retorno financeiro no presente, e, portanto, era mais importante – "você tem que trabalhar, não pode ficar pensando agora só em estudar", ouvia da mãe. Ele, então, passou a trabalhar em diferentes profissões e explica que se sentia realizado com a vida no bairro em que vivia, apesar de não deixar totalmente os estudos. Em 2005, começou a estudar no Projeto Rumo a Universidade, um preparatório para o vestibular vinculado a UFPE e, em 2008, foi aprovado para um curso de graduação na mesma universidade.

Entre 2004 e 2008, o governo federal impulsionou algumas das políticas mais expressivas na ampliação da educação superior. Elas formaram o terreno no qual Bennie percorreu até a universidade. Surgem o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, com foco em bolsas de estudos no setor privado; a interiorização das universidades, que em Pernambuco resultou na criação de outros dois *campi* da UFPE, um em Caruaru e outro em Vitória de Santo Antão, ambos em 2006, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. O foco era a ampliação no número de vagas acompanhado por políticas de incentivo para que grupos historicamente sub-representados nas universidades passassem a acessá-la – estudantes de escolas públicas, pessoas pobres, negras, indígenas e com deficiências. Foi nesse contexto intenso de transformações das universidades brasileiras na direção de uma democratização que Bennie ingressou na universidade.

Em 2012, Íris terminou o ensino médio, ano em que foi sancionada a Lei de nº 12.711, que instituiu o sistema de cotas para ingresso nas universidades federais e

instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas, sendo um percentual proporcional destinado a estudantes pretos, pardos e indígenas. Íris prestou vestibular nesse ano, mas não passou e, assim como Bennie, começou a trabalhar. Íris explica que durante o ensino médio, entre 2010 e 2012, os professores e professoras falavam sobre a possibilidade de fazer uma faculdade pública. Mas, naquele contexto, ele ressalta que não tinha tanta confiança, porque na cabeça dele, na universidade "só passava os filhinhos de papai, não que esse povo não passe hoje, mas com as cotas muitas pessoas de periferia como eu tiveram essa oportunidade". E ressalta: "minha experiência na escola estadual era de uma forma tão voltada para o mercado de trabalho que eu pensava em fazer faculdade, mas como um sonho distante e não como algo possível em vias de fato". Então, começou a trabalhar em uma empresa de teleatendimento, e o *sonho* de fazer faculdade acabou se distanciando ainda mais. Até que nos anos seguintes, algumas amigas do ensino médio passaram no vestibular para a UFPE e ele volta "a acreditar na possibilidade. Em 2014, acessando a política de cotas, algo que enfatiza, Íris foi aprovado no vestibular para um curso na UFPE, no Campus Acadêmico do Agreste (CAA) em sua cidade natal, Caruaru.

A interiorização das universidades públicas acaba tendo como efeito também uma mudança no imaginário da região. O que antes era física e socialmente distante, agora tem um polo mais perto e políticas públicas que buscam viabilizar o acesso de parcelas da população que, como Bennie e Íris, não se viam naquele espaço. Não falo de uma simples relação de causa e efeito. As narrativas de ambos sobre suas trajetórias de acesso à universidade falam de caminhos tortuosos e de uma persistência necessária entre adversidades. A propósito, embora as histórias individuais e coletivas se constituam mutuamente, e por isso permaneçam imbricadas e irredutíveis, não só "o mesmo contexto pode produzir várias "histórias" coletivas diferentes, diferenciando e ligando biografias através de *especificidades contingentes*" (BRAH, 2006, p. 362, grifos da autora), como cada pessoa pode significar as suas trajetórias a partir de uma infinidade de maneiras distintas e imprevisíveis. Portanto, as relações entre a implementação das políticas públicas, as transformações no acesso às universidades e o próprio acesso dos sujeitos envolve uma série de elementos diferentes, que se realizam contingentemente em contextos específicos e que em suas especificidades se conectam na composição de históricas coletivas. A narrativa de Íris evidencia bem isso. Mesmo com a implementação do CAA da UFPE em 2006, essa mudança de imaginário não acontece de modo

automático, mas como um processo complexo que incorpora distintas relações de poder, que se atravessam e materializam as políticas de democratização de diferentes formas, assim como a própria percepção dele desses processos. Na escola, Íris ouvia falar sobre a possiblidade de fazer faculdade, mas via como algo muito distante, para *"filhinhos de papai"*, coisa que ele não é. Logo, não era algo para ele. Isso só passou a mudar quando algumas amigas com trajetórias mais ou menos parecidas conseguiram ingressar na universidade e ele passa a acreditar que também conseguiria.

Bennie e Íris contam que percebiam a universidade como *"muito distante"*, algo quase impossível. Esse é um aspecto também observado em outros estudos sobre trajetórias de estudantes universitários de classes populares (ZAGO, 2006; PIOTTO, 2007; SILVA, 2012). Isabele Lemos (2017), por exemplo, em um estudo com estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA) que ingressaram pelas cotas raciais, também observou que entre seus interlocutores havia uma percepção de que serem pobres e negros seriam aspectos que diminuem a crença de que conseguiriam ingressar numa universidade pública. A falta de esperança é um elemento que parece se repetir em diferentes narrativas desses jovens quando se tratava de fazer um curso de graduação. É evidente que essa percepção não está distante da realidade historicamente constituída no Brasil, haja vista que as universidades públicas foram ocupadas predominantemente por estudantes de classes médias e altas, realidade que só veio a mudar nos últimos anos. Essa distância que Bennie e Íris sentiam em relação à universidade é marcada pelas lutas de classe e pelos processos de racialização, embora outras relações de poder também se atravessem em sua composição.

Numa direção parecida, alguns dos interlocutores de Débora Piotto (2007) destacaram a transformação em suas vidas provocadas pelas experiências na universidade. Na pesquisa de doutorado dessa autora, cujo objetivo foi analisar as narrativas sobre as trajetórias escolares e experiências universitárias de estudantes provenientes de camadas populares que ingressaram no ensino superior público, viver esse espaço era a realização de um sonho que envolvia o entusiasmo por estarem em um lugar que percebiam não ser reservado para eles. É para *"filhinhos de papai"*, diria Íris – ou pelo menos era. Estar nesse lugar significava uma grande mudança de vida, ou uma *"abertura de mundo"*, como Salem descreveu e que analisarei na próxima seção.

As conexões que relacionam o processo de democratização da educação superior no Brasil e as trajetórias de Bennie e Íris evidenciam os deslocamentos no

imaginário social que as universidades vieram passando. Se, até então, elas figuravam como lugar de *"filhinhos de papai"*, um *"sonho muito distante"*, e onde eles não acreditavam que entrariam, isso mudou radicalmente. Na medida em que pessoas como eles passaram a acessar as universidades, outros sentidos sobre essas instituições foram sendo produzidos, deslocando para alguns a imagem de algo muito distante.

4.2. "A universidade me abriu um mundo de possibilidades": experimentações, mudanças e transições

Mas, a universidade aparece nas narrativas desses sujeitos principalmente como espaço de experimentações e transformações de si. Para alguns, figura como uma decisiva oportunidade de mudança de vida, ou de fuga, relacionada a modos de ser e estar no mundo. Isto é, nessas narrativas, a universidade é percebida não apenas como espaço que viabilizaria uma formação profissional, ou uma ascensão social, mas também como oportunidade para experimentar outros modos de ser, o que envolve relações de gênero e sexualidade. Foi possível notar esse significado de diferentes maneiras, mesmo antes que eu perguntasse mais diretamente o que significava a universidade em suas trajetórias de vida. Para algumas dessas pessoas, foi através das experiências mediadas nos espaços da UFPE que outros modos de viver a sexualidade e o gênero – assim como outras dimensões da vida social – foram sendo construídos, seja reafirmando identificações antes reconhecidas e, até então, pouco exploradas, ou descontruindo e refazendo as maneiras como lidavam com essas dimensões de suas vidas. Mas, sempre como um espaço fundamental na construção de si, como comecei a analisar já no capítulo 3. Em resumo, o que viveram dentro da universidade se tornou matéria importante na compleição de suas subjetividades, identidades e diferenças.

A percepção de Salem, 22 anos, *homem bissexual* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, sobre a universidade segue nesse sentido. Quando perguntei sobre o que significava a UFPE em sua trajetória de vida, ele respondeu da seguinte maneira:

> "Eu acho que a universidade para mim foi um mundo. A universidade para mim foi literalmente um mundo que se abriu, porque eu não tinha ideia de coisas que as pessoas... assim, que era algo natural, normal... Quando eu cheguei, eu fiquei assim: 'meu deus, a pessoa está fazendo isso ao ar livre'. Assim, eu vi pessoas acho que de várias partes do mundo. E assim, modos e formas de pensar, pessoas que foram criadas de formas diferentes que eu. E tudo isso para mim sempre foi curioso. [...] E a universidade quando chegou

> para mim – e eu digo 'graças a Deus' que um dia ela chegou – me possibilitou enxergar as pessoas como elas são. A universidade me permitiu perceber as pessoas como elas são, principalmente as pessoas LGBT. Porque eu tinha a ideia de que o símbolo gay, o nome gay, carregava um rapaz afeminado, todo cheio de trejeitos, super cheio de jargões, baixo, no quesito de um palavreado bastante baixo. Perceber tantas palavras e expressões que eu usava, na maior inocência, e que eram extremamente machistas, sexistas, frases homofóbicas. E isso feria outras pessoas, mas eu não tinha discernimento, mesmo sendo aquilo sem saber, fazendo parte desse público e não me enquadrar ainda. E a universidade chegou e foi desconstruindo muita coisa. Você chega ali no escuro, sem saber de nada e na medida em que você vai observando as coisas, você vai vendo, você vai se permitindo entender as pessoas" (Salem).

A universidade foi "um mundo que se abriu" para Salem. Isso no sentido de que oportunizou mudanças decisivas em suas percepções sobre a vida, especialmente em questões que envolvem gênero e sexualidade. A universidade foi "desconstruindo muita coisa", e Salem conta isso, citando como exemplo as expressões e percepções que ele carregava e que exprimiam preconceitos, machismo, sexismo e homofobia. A mudança em suas visões de mundo foi tamanha, que ele conta que para a família dele a universidade "fez a cabeça" dele, "fez uma lavagem cerebral". Mas, ele explica que responde dizendo que a universidade veio fazendo com que seus "olhos começassem a enxergar as coisas como são". Por essa razão, ele conta que se tivesse que resumir a UFPE para ele em poucas palavras ele diria: "*a universidade é um mundo. Foi o meu mundo, na realidade".*

Um segundo sentido sobre a universidade que acredito que se aproxima dessa ideia de experimentação de si, é uma visão desse espaço como uma oportunidade de mudança de vida, ou como fuga. Já no início da nossa conversa, Luna, 23 anos, *travesti*, *branca*, *pobre* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, começa ressaltando a importância da universidade na trajetória de vida dela. As experiências na universidade têm funcionado como um divisor de águas, abrindo outras possibilidades de existência. Luna pontuou:

> "Ela trouxe várias estabilidades, porque se eu não tivesse entrado na universidade eu não teria nenhuma visão de futuro da que eu tenho hoje. Eu sei que eu tenho encontrado várias barreiras para eu estar ocupando os espaços, mas foi por conta da universidade que hoje eu atuo como educadora numa escola pública do Recife. Então, se eu não tivesse entrado nisso, na universidade, não teria como falar sobre as minhas vivências lá, me esbarrar com as diversas situações que a gente encontra numa escola pública e ainda mais dando aula no ensino fundamental 2. (...) Então, foi toda essa loucura que a universidade me trouxe. **A universidade me trouxe mudança**. Acredito que ela me trouxe também progresso. E é super importante que outras pessoas, assim como eu e diferentes também de mim que não tem acesso, tenham para que a gente possa ocupar novas narrativas, novos lugares. Quem diria que uma travesti estaria numa sala de aula dando aula? Fico me

> perguntando isso, sabe. E eu trabalho junto com uma amiga minha que é travesti e também dá aula. E assim, eu nunca pensei, quem diria, que existiam travestis no curso de Oceanografia, ou Pedagogia, sabe, ou nos cursos de Farmácia. **Eu fico, assim, surpresa, de como a universidade proporciona essa mudança. É claro que é gradativa né. Demora um bocado para a gente ter esse retorno**. Mas, dar um retorno assim de uma narrativa diferente é super importante" (Luna).

Em diferentes momentos da entrevista, Luna destaca essa importância que as experiências mediadas pela universidade assumiram em sua vida. Como discutido no capítulo anterior, Luna experimentou diferentes formas de identificação, passou por rompimentos e reconstruções dos laços com a família de origem, foi expulsa de casa, passou por dificuldades, dependeu da assistência estudantil e estágios da universidade para se manter, entre outras coisas que pavimentam essa trajetória intensa de construção de si.

Ela movimenta um aspecto específico de sua trajetória para contar sobre como a universidade tem transformado sua vida – *"abriu um mundo"*, diria Salem. A atuação dela como educadora numa escola pública do Recife é o exemplo narrado. E se ressalta: *apesar* de travesti, se tornou educadora. *"Quem diria que uma travesti estaria numa sala de aula, dando aula?"*, questiona retoricamente. Se frequentemente as travestis e mulheres trans lidam com formas de expulsão da escola e são conduzidas a interromperem a trajetória escolar como resultado de práticas de regulação, correção e produção de "corpos normais", Luna conta uma *"narrativa diferente"*. Ela retornou a essa instituição e numa posição ainda inesperada para corpos como o dela. No entanto, há que se notar que ela ressalta várias barreiras e lentos avanços. É nesse contexto que a universidade tem possibilitado mudança de vida para ela.

Um ponto importante é registrar que, não raramente, para mulheres trans e travestis a universidade aparece como uma alternativa a outras possibilidades quase óbvias, como a prostituição ou a morte. Ainda que estar na universidade não signifique o fim dessas outras possibilidades, ingressar nesse espaço aparece como uma chave de virada de grande importância. Algo que se dá não apenas, embora esse seja um ponto fulcral, em função das identidades de gênero, mas também por relações de classe e racialização.

Mariela, 23 anos, *lésbica*, *negra* e estudante da área das Ciências Humanas, destacou, enfaticamente, a importância da universidade na construção de sua

sexualidade: "A universidade revolucionou completamente a minha vivência com a sexualidade. Para Ela afirma que ingressar na universidade *"abriu as portas"* para sanar dúvidas e experimentar relações e identificações. "Logo no primeiro período, eu já comecei a me relacionar com outras mulheres, eu já comecei a conhecer um movimento LGBT, eu comecei a conhecer pessoas LGBT adultas, que tinham uma vida concreta, que deixavam de ser aquela coisa distante e fora do estigma, porque até então a gente vê só o estigma. Então, a universidade me abriu um mundo LGBT, de verdade". Como ela explica, as experiências decorrentes da universidade revolucionaram a sexualidade dela, no sentido de que propiciaram encontros, relações, incluindo relações afetivo-sexuais com outras mulheres e aprendizagem de códigos, valores, estilos e saberes que compõem o *"mundo LGBT"*. Por essa razão, para ela, a universidade é um espaço menos repressivo que outros em que ela tem transitado, como a escola em que estudou ou o espaço familiar, cujas relações ainda são de não aceitação.

> "Então, assim, individualmente eu cresci muito enquanto uma mulher lésbica, e coletivamente eu cresci muito porque eu comecei a ver o movimento LGBT como instrumento de dar poder às pessoas LGBT, dentro e fora da sala de aula. Foi na universidade que eu vi, por exemplo, uma pessoa LGBT falando abertamente 'não, eu sou gay e eu vivo isso, isso e isso, e isso está conectado a um estudo'. Foi quando eu vi o quanto a comunidade LGBT é muito diversa, é muito diversa. E a gente tem muitas vivências positivas e negativas, porque até então no espaço familiar o que transmitem pra a gente são só as vivências negativas. 'ah, não, você vai ser lésbica? Você vai apanhar na rua! Você vai ser uma párea, você vai para o inferno', e na universidade eu pude ver as vivências positivas, de gente casada com filhos, de gente que morava sozinho, de gente que tinham uma convivência ótima com a família, saca?! Então, a universidade possibilitou que eu não somente tivesse esperança, mas que eu visse que era possível ter outra vida enquanto mulher lésbica, enquanto pessoa LGBT. Com muitas dificuldades, sem dúvidas, mas que era possível eu desenvolver a minha família, desenvolver a minha carreira profissional sem precisar me esconder" (Mariela).

Conhecer outras pessoas LGBT, "que tinham uma vida concreta", que falavam abertamente sobre suas orientações sexuais e identidade de gênero, pessoas LGBT com *"vivências positivas"* ou fora do estigma, deu *"esperança"* para Mariela. A esperança de que é possível constituir uma vida enquanto mulher lésbica longe daquilo que ouviu especialmente na família de origem. Ter esperança, nesse caso, é também de algum modo ter medo. Nessa narrativa, medo do estigma, da violência, do inferno, de não constituir uma família, entre outros.

A narrativa de Dora (22 anos, *trans não-binária*) se aproxima da de Mariela nessa noção de abertura ao *"mundo LGBT"*. Dora diz que uma coisa importante a se falar

"é que existe muitas pessoas LGBTQIA+ na federal". Sair de um espaço como a escola em que estudou, onde era uma das poucas pessoas LGBTI+ assumidas, período em que só conhecia outras pessoas LGBTI+ pela internet e ingressar em uma universidade com tantas outras pessoas como ela, foi de grande relevância. "Acho que foi a primeira vez que eu vi que existia tantas pessoas que eu poderia ter contato, conversar, expor minhas dores, que eu posso paquerar... uma coisa que eu não fazia na rua" (Dora). Essa abertura de *"mundo LGBT"*, se refere a uma infinidade de sentidos, sujeitos, relações, experiências e potencialidades que se abrem nos encontros com outras pessoas LGBTI+ nesse espaço. Aprende-se hábitos, costumes, práticas, códigos sociais, conhecimentos, estilos e modos de ser. E como Mariela destaca, isso ocorre não apenas entre os/as estudantes, mas também pelos encontros com outras pessoas que trabalhavam na universidade ou no entorno dela.

Ainda que diferencialmente, esse aspecto atravessa todas as narrativas como um ponto importante que é oportunizado pelas experiências na universidade. Na pesquisa realizada por Cardoso (2019), entre estudantes lésbicas, gays e bissexuais da Universidade de São Paulo, a importância dessas relações com outras pessoas LGBTI+ na universidade, tinha a ver com a composição de círculos de amizade ou como referências de possibilidades de identificação, o que facilitava tanto a convivência nesse espaço, quanto os próprios processos de autoaceitação, o que se aproxima das narrativas aqui analisadas. Desse jeito, conhecer outras pessoas LGBTI+ possibilita fluxos pelos quais outros significados circulam, proporcionando ressignificações importantes, fora do estigma. Nessa perspectiva, o currículo universitário (trans)forma aqueles e aquelas que o vivenciam com muita potência porque envolve uma infinidade de possibilidades de encontros, trocas e experiências que extrapolam os limites da sala de aula e dos espaços-tempos formais – estágios, projetos de extensão, programas de iniciação à docência, monitorias, etc.

Nessa mesma direção, a narrativa de Rose, 34 anos, *lésbica*, *negra*, estudante da área de Ciências Exatas e da Terra, também ressalta a percepção da universidade como espaço de experimentação. Ela contou com duas passagens pela UFPE. Entre 2007 e 2013, estudou em um curso das Ciências Humanas e, a partir de 2016, iniciou um curso na área das Ciências Exatas e da Terra, onde se encontra atualmente em fase de conclusão. Nessa trajetória, ela se refez. Entre as mudanças, se descobriu *lésbica*, começou um relacionamento com uma mulher e completa:

> "Eu sempre falo assim: 'eita, pulei o muro', que é, eu descobri outro quintal, outro universo totalmente diferente daquele que eu estava acostumada a frequentar. Então, isso me ajudou muito. Eu tive a liberdade de poder escolher. A gente não tem essa liberdade né. A gente nasce para ser cis e heterossexual, casar ter filhos, ficar velhinho e morrer. Então, eu aprendi realmente, na prática, que esse universo existia. Era aquela, eu só ouvia falar, mas não fazia a menor ideia de como era ser LGBT, ter amigos LGBT, conversar sobre questões LGBT, entendeu" (Rose).

Assim como Mariela, Rose destaca que através das experiências ocasionadas pela universidade ela pôde se entender e "conhecer mais do universo, porque ser LGBT não é só uma sexualidade, não é só uma identidade de gênero, *é um modo de vida"*. Para ela, ao se reconhecer como LGBT, a vida muda porque "você se liberta de muitas amarras". As amizades, os espaços de lazer, as roupas, os gostos e interesses mudam, exemplifica. E Rose viveu essa mudança. Especialmente na primeira passagem na UFPE, foram as amizades que mais viabilizaram o conhecimento desse "universo LGBT". Nessas relações, ela conta que pôde conversar abertamente sobre várias questões, como fetiches, curiosidades, desejos e experiências e aprender muita coisa. Ela se vale da analogia de "pular o muro e conhecer outro quintal" para falar daquilo que tenho destacado nessa seção. Em síntese: nas tramas curriculares universitárias, se destaca a abertura ao encontro com outras linguagens de gênero e sexualidade, erigidas sob diferentes perspectivas epistemológicas, culturais e políticas, que oportunizam outras experiências por meio das quais se fazem sujeitos de formas imprevisíveis. Sendo assim, ao que me parece, as relações e práticas que esses sujeitos constroem em suas experiências na universidade, deslocam a noção de que o currículo "se organiza[ria] em torno de um horizonte saturado de normatividade contrastado por um projeto combativo de ruptura" (RANNIERY, 2017a, p. 63). No terreno curricular em que a universidade se faz espaço de experimentação de gênero e sexualidade e de fruição do prazer, normatividade e ruptura se dão em uma dinâmica constante de deslocamentos e reinvenções, em um horizonte de hibridizações. Nessas narrativas, tratar o currículo universitário como horizonte saturado de normatividade faria aquilo que Ranniery (2017) chamou de esterilização da vida nas tramas curriculares. O que elas e eles chamam atenção é para as tantas formas de reinvenção de linguagens de gênero e sexualidade que abrem e deslocam possibilidades de construção de si fazendo-se em um complexo de relações com as normas, relações que podem ser de concordância e coerência, mas também envolvem conflitos, deboches e contradições.

Envolvida em várias questões, essa noção de experimentação estava relacionada especialmente a uma autonomia em relação ao ambiente de origem, quase sempre percebido como mais restritivo quando relacionado à universidade, que aparece como mais libertador por possibilitar outras formas de experimentação em termos de gênero e sexualidade e uma noção de *diversidade* que se encontra nesse espaço. Se deslocar para um espaço fora do alcance da regulação moral do ambiente de origem, com destaque para a família e onde se encontra uma pluralidade de sujeitos, experiências de mundo, conhecimentos e epistemologias, abre possibilidades de experimentações. Essa mesma distinção entre o ambiente de origem e a universidade foi observada por Stephanie Lima (2020) numa etnografia sobre estudantes LGBTI negros. Em sua análise, "o mundo de origem aparece como o 'lugar da repressão', onde não podiam se descobrir ou ser descobertos como LGBTI. Em contrapartida, o mundo da universidade aparece como libertador, onde se descobre 'sobre si e sobre a sexualidade'" (LIMA, 2020, p. 179).

Na pesquisa desenvolvida por Iazzetti (2021), com estudantes trans universitários/as, igualmente, destaca-se o encontro de "portos seguros" nas e através das universidades, em que questões como segurança e estabilidade se sobressaem e fomentam a permanência nessas instituições. Esse fator se repete de modo bastante parecido entre as narrativas que tive contato nessa pesquisa com estudantes LGBTI+ da UFPE. Isto é, entre a emergência da possibilidade, até então para alguns "muito distante" ou improvável, de estudar em uma universidade federal, passando pela construção e incorporação das *"pautas LGBTI+"* na UFPE, até a infinidade de feixes de relações, experimentações, descobertas, mudanças e transições, que se abrem no interior dessa instituição, assim como nos deslocamentos em suas fronteiras e no além dela, a universidade é engendrada como um porto seguro.

Entre as pessoas trans, a universidade assume um sentido ambivalente. À medida que é vista como espaço de experimentação e menos violento em relação a outros espaços, ela é também apreendida como local de violências transfóbicas que passam por questões como uso dos banheiros, respeito aos pronomes e a ausência de produções intelectuais de pessoas trans na oficialidade curricular. Esse é um ponto importante porque, como tenho exposto ao longo desse estudo, a universidade é muitas vezes o lugar onde muitas dessas pessoas se afirmaram publicamente enquanto trans. Isso, todavia, se faz envolvendo também tensões que demandam enfrentamentos cotidianos. Algo semelhante é apontado por Coacci (2018), em seu trabalho sobre os movimentos sociais

de pessoas trans, e por Iazzetti (2021), no contexto da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em ambos os estudos, a universidade é vista tanto como lugar de discriminações e opressões – o que inclusive leva a percepções de que ela não é feita para pessoas trans, ou que ela é "cisnormativa" – quanto lugar de oportunidades, experimentação e emancipação. Essa percepção ganha outros sentidos nas narrativas que relacionam o contexto familiar, espaço que ainda imprime formas de controle e restrição, ao contexto de liberdade e experimentação da universidade.

4.2.1. Viver duas vidas

> **Eu sempre acabei vivendo duas vidas**, até hoje, infelizmente. Eu não sou assumido para minha família como bissexual, mas levo em consideração que eles não entendem, pelo fato de um discurso mais agressivo, um discurso de ódio, que eles não entendem o que é ser um homossexual de pelo menos uma escolha, imagina passar pela cabeça deles de alguém que gosta das duas coisas. Então, assim, eu sempre tive que levar duas vidas, embora eu nunca tive que esconder nenhum trejeito. Eu acho que eu não tenho tantos trejeitos para mostrar. Mas aí, minha vida sempre foi essa (Salem).

Assim Salem (22 anos, *bissexual*) começou a narrar sobre sua trajetória na UFPE enquanto uma pessoa LGBTI+. Com receio de ser rejeitado, ele não é assumido para a família. Se entender o que é ser homossexual já seria difícil – e aqui presumo que *entender* envolta também *respeitar* – "gostar das duas coisas" parece ser ainda mais. De uma família evangélica e "conservadora", ele me contou que pensa bastante antes de tomar qualquer decisão, como contar sobre sua sexualidade, para evitar conflitos. A bissexualidade figura narrativamente como algo que beira o ininteligível para a família. Por essa razão, ele explicou que tem que *"viver duas vidas"*, o que significa viver de maneiras diferentes no espaço da família de origem e na universidade. Em espaços como a universidade tornou-se possível experimentar outras expressões da sexualidade e do gênero. Na casa dos pais e no bairro onde ele morava com eles, era preciso restringir as expressões, mesmo que ele considere que não tenha muitos "trejeitos" para esconder. Por essa razão, Salem explica: "a partir do segundo período eu podia ter aula a noite que eu saía de casa de oito horas da manhã, que eu preferia, mil vezes, a universidade do que ficar em casa". Passar o dia na universidade no caso dele estava ligado à ideia de liberdade. No período da entrevista ele estava morando no bairro da Várzea, nas redondezas da UFPE, e conta que não tem mais vergonha de dizer o que é e viver como gostaria, ao menos naquela região. Em resumo, na universidade, ele podia experimentar

mais livremente outras possibilidades de gênero e sexualidade, diferente do que era possível negociar em casa. Mas, é preciso fazer uma ressalva. Como apresentei anteriormente, Salem contou que há espaços na universidade em que ele prefere manter o cuidado com suas expressões de gênero e sexualidade por receio do constrangimento. O laboratório onde faz estágio, é um desses locais. O que faz com que ele, permanentemente, esteja negociando a (in)visibilidade de gênero e sexualidade.

De algum modo, a narrativa de Salem sobre *"viver duas vidas"* se aproximou daquilo que Mariela (23 anos, *lésbica*) me contou sobre sua trajetória. Diferente de Salem, Mariela disse para a família que ela é *lésbica*, o que gerou uma série de conflitos – os quais Salem contorna ao negociar o segredo. Esse é um assunto que não se toca na casa de Mariela. Enquanto falávamos sobre sua trajetória na UFPE e essa relação com a família, ela contou: "Enquanto eu estava lá [na universidade], eu era uma mulher assumida. Quando eu voltava para casa eu precisava me auto-reprimir para poder ter uma convivência pacífica com meus pais, com minha família como um todo". Diante dessa necessidade de negociar de um lado uma vida como *mulher lésbica assumida* e do outro uma "convivência pacífica" com os pais, me atrevo a dizer que, assim como Salem, Mariela *"vivia duas vidas"* entre a universidade e o ambiente familiar. Nesse processo, ela contou que foi passando cada vez mais tempo na universidade, já que lá podia "desfrutar mais da *vida assumida"*, o que permitiu que ela "crescesse muito enquanto uma mulher lésbica".

Viver mais tempo na universidade envolvia especialmente essa possibilidade de "desfrutar da vida assumida", mas tinha também a ver com uma trajetória intensa de atividades múltiplas naquele espaço, que somava aulas, estágios e militância, essa última com um destaque especial, realça.

No trânsito entre o ambiente familiar e a universidade, o que se colocava era a importância de manejar diferentes questões. Entre as narrativas de Salem e Mariela, *"viver duas vidas"* é, portanto, um modo de negociar aspectos como visibilidade, aceitação, identificações e agenciamentos. Envolve negociações de sentido em torno de um não rompimento completo das relações familiares e o manejo de formas mais tranquilas de convivência, ao passo em que a vivência na universidade oportuniza modos de autoaceitação, experiências afetivas e sexuais e a experimentação de outros modos de ser.

Outras formas de negociação de visibilidade que se aproximam dessa relação relatada por Salem e Mariela foram também relatadas. Embora João (21 anos, *bissexual*) não fale diretamente dessa divisão entre *"viver duas vidas"*, ele comenta que passou um tempo morando perto da universidade, o que possibilitou a ele "ser a pessoa que não pode ser em casa" porque a família não sabe de sua orientação sexual e saber poderia deflagar uma tribulação. Ao voltar a morar com a família, na cidade de Moreno, Região Metropolitana do Recife, ele sente essa diferença. Me explicou que, ainda que em casa ele permaneça o mesmo, ele não pode ser exatamente como é quando está na universidade, porque em casa é preciso um manejo entre visibilidade e segredo. Entre outras coisas, a manutenção do segredo na família envolve, também, o fato de ele estar no momento em um relacionamento com uma mulher.

No capítulo 2, apresentei os relatos de Mariela (23 anos, *lésbica*) e Roberta (24 anos, *sapatão*) sobre suas relações com suas famílias. No caso de Mariela, a família sabe que ela é *lésbica*, mas fingem que não existe. Não se fala do assunto em casa. Entre outras coisas, essa acaba sendo uma estratégia para contornar conflitos. Roberta, por sua vez, contou que a família finge não saber. A namorada dela convive com a família há alguns anos, mas não se nomeia como namorada, mesmo que tudo indique isso. Como ela explicou, "fica óbvio que é namoro, mas ela [a mãe] finge que não e é assim com a minha família. Vivem em negação".

Na pesquisa de Carolina Gonçalves e Marta Rovai (2017), com mulheres lésbicas estudantes universitárias, é possível notarmos a complexidade e ambiguidade que as relações entre visibilidade e segredo podem assumir. É possível sair do "armário" para determinado âmbito da vida (família, sociedade, trabalho, etc.) e manter as "aparências", ou manter-se nele, para outros. É possível também estar "parcialmente dentro do armário", como uma das interlocutoras de Gonçalves e Rovai (2017) explicou, em que, mesmo sendo uma pessoa que vive "fora" do armário, por diferentes fatores, como uma relação afetiva, acaba sendo mais interessante negociar uma visibilidade que joga com o que é aparente e o que não é.

Nessa complexidade que as relações entre visibilidade e segredo assumem, a ideia de "armário" parece ser pouco produtiva para entendermos o que se passa nessas negociações entre visibilidade/invisibilidade, segredo/revelação, público/privado narradas por Mariela e Roberta. Guilherme Rodrigues Passamani (2015), analisando os regimes de visibilidade sobre a experiência do "armário", nota que essa metáfora perdia

o sentido na narrativa de uma de suas interlocutoras. Seguindo a analogia com móveis, Passamani lança mão da metáfora da "cristaleira".

> "A cristaleira difere do armário porque não há nada guardado. Ela também difere do guarda-roupa porque você não faz uso dos cristais diariamente e nem os fica manejando com recorrência. Mas você sabe que eles estão lá. No entanto, a cristaleira confunde as dimensões de interno/externo, pois estes dois espaços parecem a continuação um do outro. Apesar das coisas estarem à mostra, de toda forma, há o vidro que constrói uma fronteira. Este vidro, sim, é facilmente quebrável. Quem sabe, seja mais difícil romper as portas do "armário", ou quebrar um "guarda-roupa", do que estilhaçar uma parede de vidro" (PASSAMANI, 2015, p. 149).

Me aproprio dessa metáfora da cristaleira para pensar sobre esses relatos já que como Roberta contou, ela lida com uma espécie de segredo à mostra, ou segredo-aberto, pegando de empréstimo o termo de Sedgwick (2007). Nada está muito escondido, mas também não está completamente à mostra, talvez só atrás de uma parede de vidro. E ainda que o "segredo" já visível possa ser violado, as paredes e portas de vidro da "cristaleira" parecem, sim, mais resistentes que as de um "armário".

4.3. Corpos em aliança, formas coletivas de viver e persistir na universidade

Compreendendo que a nossa própria formação subjetiva dá-se fora de nós mesmos, intrincada na interdependência e na diferenciação (BUTLER, 2018b), proponho, nessa seção, uma discussão sobre a importância das redes de sociabilidade na composição das experiências universitárias de estudantes LGBTI+.

É fato que os agrupamentos de estudantes universitários surgem sob motivações e formas variadas e podem se concentrar em temáticas também diversas. Incluo, portanto, tanto as relações de amizade quanto as redes de ativismo e militância. Como veremos, há que se considerar ainda que frequentemente esses tipos de redes de solidariedade se transformam umas nas outras. O que eu gostaria de destacar aqui é a percepção de que na medida em que constroem alianças, constroem formas coletivas de persistir em meio as adversidades, assim como constroem a si mesmos.

Pensar a dimensão das redes coletivas responde não apenas a um esforço de não cristalizar uma imagem da pessoa LGBTI+ como sendo sempre vítima, ou em posição de opressão incontornável e invariável, mas também de levar em conta um aspecto que vai atravessando as narrativas com que me defrontei. Das mais variadas formas, todas

essas pessoas destacavam a importância das redes de relações que integram na universidade e além dela. Para uma parte delas, a família assume um papel importante no desempenho do cuidado, suporte e proteção. Mas, para quase todas, as redes de amizade que compuseram na universidade assumiram bem mais esse papel e mediaram formas importantes de transformação de si.

Em sua narrativa, Rose (34 anos, *lésbica*) destacou que a importância da universidade em sua trajetória dava-se para além das aprendizagens de conhecimentos profissionais. Para ela, as redes de amizades que construiu nesse espaço foram pontos centrais para trocas de saberes, práticas, valores, estilos e modos de ser, seja em questões acadêmicas, de apoio em disciplinas e outras atividades, como também em questões pessoais, como descobertas, experimentações, conflitos familiares, e assim por diante.

Luna (23 anos, *travesti*) também enfatiza esse aspecto: "foi por conta da universidade que boa parte da minha rede de apoio foi refeita, para que a gata não continuasse assim nos surtos. Ou, sabe, em diversas outras realidades de tipo não ter o que comer e a galera se mobilizar e dizer 'não, vamos fazer uma cesta básica pra ela'. Foi a universidade, foram as pessoas da universidade" (Luna). Redes de apoio emocional e material, cuja importância se amplia, sobretudo, em contextos em que lidam com restrição ou ausência de suporte da família de origem. Algo que aparece com bastante força, também, na narrativa de Thauan (25 anos, *homem trans*). Expulso de casa em conflitos que envolviam sua autoafirmação enquanto *homem trans*, e sem muitas condições financeiras para se manter, ao se mudar para o Recife ele passou temporadas em casas de amigos, dividiu casas com outros, deu aulas para alguns em troca de pagamentos de refeições no Restaurante Universitário da UFPE.

Nas narrativas que me aproximei nessa pesquisa, destacadamente, as relações de amizade são construídas entre **pessoas LGBTI+**. Esse é um traço importante, não só porque se conecta com noções como *representatividade*[60], importante na composição de formas de atuação política na universidade, mas porque cria modos de reconhecimento e pertencimento que podem se traduzir em relações de apoio, amparo, proteção e enfrentamento. Isso se dava, sobretudo, em trajetórias em que as relações familiares estavam rompidas ou comprometidas. Essa relevância aparecia, também, pelo encontro

[60] No capítulo 5, discuto alguns dos sentidos articulados à noção de *representatividade* e seus efeitos em formas de atuação política na universidade para pessoas LGBTI+.

ou pela percepção da falta de *outras pessoas* LGBTI+ – ou em alguns casos, mais especificamente de *outras pessoas* trans e travestis.

Enquanto falávamos sobre o período de início da graduação, Roberta (24 anos, *sapatão*) comentou: "Quando eu entrei, fiz logo amizade com as gays, as trans, várias outras pessoas. Além de eu me sentir apoiada e protegida, isso também me deixou mais confortável pra eu ser quem eu sou, que foi além de se afirmar, isso fez uma diferença muito grande". Como Roberta comentou, a composição de amizades entre pessoas LGBTI+, ou ao menos tendo esse como um elemento inicial para aproximações, envolve tanto afetos e interesses comuns, quanto a construção de vivências mais confortáveis e a abertura para ser quem se é, o que as pesquisas desenvolvidas por Elder Silva (2020) e Brume Dezembro Iazzetti (2021) também registraram sobre processos de ressignificação, autorreconhecimento e orgulho. Essas relações funcionam como "portos seguros" (LIMA, 2020; IAZZETTI, 2021).

Isso é algo que se alcança muitas vezes fora da sala de aula, como Mariela me explicou, e apresento no próximo capítulo: *"Eu precisei sair de sala de aula para me construir enquanto sujeito, enquanto minha militância coletiva"*. Ou seja, a potência transformativa que costura o cotidiano curricular universitário transpassa as salas de aula, sobretudo quando consideramos a força assumida pelas experiências mediadas pelas redes de sociabilidade, entre elas, as amizades.

Esses processos transformativos oportunizados pelas redes de sociabilidade, também ganham destaque nas narrativas de estudantes negros/as. Entre meus/minhas interlocutores/as, se destaca o fato de que as experiências mediadas pela universidade viabilizam a ressignificação e positivação da negritude, o autorreconhecimento enquanto negro/a e a construção de um orgulho nessa afirmação. Similarmente, os estudos de Lima (2020) e Silva (2020) registraram esse aspecto, com destaque a elementos como sentimentos de solidão por não encontrar outras pessoas negras, o que leva à busca de práticas de acolhimento, no que comumente se chama de *representatividade*, assim como formas de fazer política que pautam *afetos*, *experiências* e *interseccionalidade*.

No caso das **pessoas trans e travestis**, isso assumia uma relevância política especial. Isto é, a formação de relações de amizade entre pessoas trans representava o enfrentamento a questões como a solidão, diretamente ligada ao fato de que quase sempre se viam como as únicas pessoas trans e travestis de seus cursos. Assim, formar redes de

contato e/ou amizades entre as pessoas trans e travestis aparece ainda como um ato político.

Como apresentei no capítulo 2, entre as pessoas trans e travestis, a universidade surge como espaço que facilita o encontro. Esses encontros tornam-se importantes na troca de conhecimentos e práticas, no acolhimento e no enfrentamento de adversidades. Cleópatra (35 anos, *mulher trans*) enfatizou que, até então, não teve oportunidade de estudar diretamente com outras pessoas trans e travestis, mas que encontra apoio entre as amigas trans e travestis na universidade, como em situações de ir ao banheiro, por exemplo, espaço que ela percebe como o mais passível de constrangimentos e violências. Igualmente, destaca formas de apoio construídas com pessoas cisgênero.

> Mas é interessante, por exemplo, quando a gente encontra pessoas trans a própria questão, meio que a gente ir de comboio no banheiro, de você não ir só. E, as vezes, a pessoa nem tá com vontade de ir no banheiro, mas ela sabe o que você tá passando e aí ela vai com você meio que para lhe dar apoio moral... é importante dizer, que esse apoio acontece por parte de algumas pessoas cis que se sensibilizam e dizem 'ai eu vou contigo no banheiro', ou que tem a preocupação de ir com você no banheiro, ou que se preocupa se você chegou em casa depois, sabe. Você se despedir da pessoa na parada e a pessoa depois manda uma mensagem para você perguntando se você chegou em casa. Esse tipo de coisa (Cleópatra).

Nota-se, portanto, a relevância das redes de apoio que se constroem através da universidade, produzindo sentidos de proteção, acolhimento e afetividade. A ida ao banheiro, o que para algumas pessoas dá-se como algo simples, para outras envolve a possibilidade de constrangimentos, violências e conflitos. Nesses contextos, contar com a companhia e o apoio de outras pessoas trans e cisgênero, atenua as chances.

Bennie (37 anos, *gay afeminado*) talvez tenha sido a pessoa que mais destacou a falta de *outras pessoas* LGBTI+ em um determinado período de sua trajetória acadêmica. Ele ingressou na UFPE no segundo semestre de 2009, em um curso na área de Ciências Humanas. Recorda que naquele contexto não havia *outras pessoas* LGBTI+ em um "trânsito livre" no Centro em que estudou, ou ao menos, a maioria delas era *cis* e *heteronormativa*. Contou que, em sala de aula, as discussões eram "acalouradas", porque algumas pessoas tinham "uma mente que era muito tradicional, uma mente muito conservadora". E enfatiza:

> imagine isso materializado em uma pessoa que anda o centro para cima e para baixo: eu uma pessoa preta retinta, cabelo grande até os ombros, cacheados, ou não, quando eu ia com eles escovados, sombra verde ou azul nos olhos –

> que eu adorava essa cor de sombra – umas unhas grandes e pintadas. Então, para elas, aquilo ali era a própria aberração (Bennie).

Para ele, essas eram as principais razões para o fato de que ele só tinha quatro amigas na turma, embora todos falassem com ele. Bennie me contou isso para explicar como era estar inserido em um espaço que não tinha *outras pessoas* como ele. Ele ressaltou que não se tratava de procurar alguém que funcionasse "no sentido de 'muleta', mas algo para fortalecer você, para que você se sinta forte". Considerando-se bastante resiliente, por si só, ele buscou o contato com *outras pessoas* LGBTI+ e encontrou através do Coletivo Universitário Além do Arco-Íris.

4.3.1. Ativismos, militâncias e a construção de redes de apoio

Para algumas pessoas, as redes de amizade e militância se imbricam. No caso de Bennie, ele destaca a importância da participação no Coletivo Universitário Além do Arco-Íris. Formado por estudantes dos Centos de Educação (CE), de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), de Artes e Comunicação (CAC) e de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), assim como, eventualmente, por pessoas dos cursos de saúde, Além do Arco Íris era um coletivo voltado às discussões e demandas de gênero e sexualidade.

Até se somar ao Além do Arco-Íris, Bennie enfrentou as questões de gênero e sexualidade que atravessavam a sua experiência "de uma maneira solitária". Ele explica que quando ingressou na universidade não tinha ninguém que se parecesse com ele para conversar. Conta que tinha amigas mulheres cisgêneros e heterossexuais, mas não tinha amigas e amigos LGBTI+ que pudessem conversar "sobre as questões LGBT que assolavam dentro da universidade". A partir do convite de um colega de uma disciplina eletiva que cursou, que era gay e que "era uma pessoa muito engajada politicamente", ele se aproximou do Além do Arco-Íris.

Bennie destacou que durante toda a adolescência e começo da juventude não tinha tido a oportunidade de fazer parte de nenhum grupo LGBTI+. Não tinha amigos/as LGBTI+ na *comunidade* em que nasceu e se criou, e durante parte da trajetória na universidade continuou dessa forma.

> E aí eu acho assim, também né, como tinha os amigos que eram o pessoal do Além do Arco-Íris, **então essas pessoas acabaram que se tornaram, além de amigos, além de uma parceria, a gente acabou se tornando um bando**,

> sabe. Porque, assim, se ia para um bar ia todo mundo junto. Tudo o que a gente fazia acabou que a gente fazia tudo junto. E foi um movimento também meu, muito natural, de sair desse lugar de estar andando com meninas cisheteronormativas, ou andando com um menino que era hétero e passando a andar com minhas amigas gays e minhas amigas lésbicas. Então, eu fiz amizades com as sapatão do CCSA e posso dizer dessa maneira porque a gente se nomeava dessa forma, de uma maneira que eu pensava assim 'meu Deus do céu, eu tô quase fazendo Serviço Social', porque éramos de uma amizade, éramos não, somos ainda (Bennie).

Foi, portanto, a partir da participação desse movimento estudantil que Bennie começou, não apenas a construir amizades com *outras pessoas* LGBTI+, mas a noção de pertencimento a algo coletivo, composto por pessoas com as quais se reconhecia. E é a partir desse espaço que ele passa a discutir e a perceber as questões sociais que o atravessavam. Nesse processo, ele conta que começou a entender que "podia lutar, que não precisava, por exemplo, cortar meu cabelo para um grupo de extensão me aceitar. E aí quando hoje eu vejo né, pessoas que estão hoje em alguns espaços e que não precisam mais escancarar a porta, que não precisam mais meter o pé na porta, eu acho muito legal porque, assim, vieram pessoas antes" (Bennie). As experiências no Além do Arco-Íris o transformaram profundamente:

> Uma coisa nisso é que eu sempre fui uma pessoa muito academicista quando eu fazia a graduação. Eu era muito acadêmico. Eu chegava na universidade – **isso é muito interessante no sentido de que minha vida ela respirava a universidade, eu respirava, meu oxigênio era a UFPE**, tanto é que eu sempre fui uma pessoa muito consciente. (...) E aí eu chegava na universidade de 8:00 e só saía da universidade às 22:00. E não era que eu ficava na biblioteca estudando como outras pessoas gostavam, mas é porque eu tinha atividades pela manhã, pela tarde e atividades à noite. Eu tinha disciplina, tinha monitoria, tinha extensão, tinha estágio, fazia mil coisas na universidade. E eu achava aquilo muito maravilhoso. (Bennie).

Mariela (23 anos, *lésbica*) também relatou sobre a importância das redes de *militância*, através do movimento social que integrou. Ela contou que foi "fundamental" para a permanência na universidade as "redes de apoio que eram amigos do curso e da militância". Explicou que era bastante comum que camaradas de organização se tornassem também amigos/as.

> E as vezes nem é seu amigo, assim, é um amigo do seu amigo, mas ainda assim você consegue dormir na casa dele, ainda assim você consegue acessar... sei lá, eu moro a 2 horas da federal, para eu ir para universidade pagando uma passagem só eu pego cinco ônibus. Então, assim, eu vivia dormindo na Várzea. E isso, assim, só foi possível por amizades que vieram da militância, mas que eram hegemonicamente LGBT, porque a galera que era LGBT que tinha uma condição melhor do que eu conseguia alugar um quarto. Aí esse quarto virava uma república. É um quarto, mas na prática era

> uma república porque todo mundo que tem algum problema com a família, ou que a família não aceita de alguma forma – e aí isso é hegemonicamente pessoas LGBT – vivem nesses quartos (Mariela).

Ela lembra que chegou a dormir várias noites nas casas de amigos/as que moravam próximo à UFPE. O cansaço gerado no percurso entre a universidade e onde morava somava-se à dupla e as vezes tripla jornada, entre aulas, estágios e atividades de militância, assim como somava-se a fatores relacionados às relações familiares. "Eu sabia que eu ia ter menos discussão, eu ia só chegar, trocar uma ideia e dormir". E destaca:

> Era muito insalubre, muito insalubre. Milhares de estudantes... assim, não tinha dignidade de vida nenhuma. Inclusive, isso foi durante o auge da minha militância. Quando eu comecei a construir a minha carreira, construir a minha vida, eu parei de acessar essa rede porque a precarização dessa rede era tão tamanha que você fica cansado, e eu estava assim, cansada. Mas, assim, sem dúvida nenhuma foi fundamental para mim. Porque na verdade, **essas redes de apoio elas mais do que cumpriram um papel familiar, elas se tornam uma verdadeira referência de família, num aspecto positivo que a gente tem, saca**. Então, assim, às vezes, até no almoço de domingo: 'vou almoçar lá na Várzea porque os meninos estão fazendo um churrasco e a gente vai pra lá', porque o seu momento afetivo é com a sua rede de apoio. E isso foi durante todo o meu curso. Todo o meu curso. A minha rede de apoio eram os espaços onde eu tinha afeto e onde eu me sentia abraçada, acolhida. Então, assim, eu vivia pela Várzea porque era tudo lá (Mariela).

Mesmo em condições *insalubres* e sem *dignidade de vida*, Mariela enfatiza a importância das amizades em redes de militância na manutenção de sua permanência na universidade. Ela fala na composição de um *papel familiar* por essas redes. Em sua narrativa, o significante "família", evocado em um sentido *positivo*, funciona para realçar a dimensão afetiva dessas relações, com ênfase especialmente no acolhimento, carinho, felicidade, zelo e cuidado, embora as relações familiares também oportunizem afetos como medo, vergonha, ansiedade, raiva e infelicidade entre pessoas LGBTI+. Nessa lógica, as redes de militância e amizade fazem-se "familiares", alargando a noção a relações que não envolvem ancestralidade ou consanguinidade. Desse modo, a militância compõe maneiras de viver a universidade que não se restringem a enquadramentos, afirmações e lutas políticas. Envolvem, também, formas de acesso, constituição e circulação por certas redes de apoio e afetividades.

4.3.2. Discípulos de Turing

Nas entrevistas com estudantes das Ciências Exatas, a percepção da área como mais séria, de pessoas mais "reservadas" e "discretas", assim como menos diversas e menos acolhedoras à pluralidade de gênero e sexualidade foi se destacando. Isso, contudo, era contraposto por narrativas que realçavam noções de pertencimento e por falas sobre uma rede de sociabilidade LGBTI+ existente na área.

Wanda (22 anos, *bissexual*) contou que pouco tempo depois que começou o curso de graduação na UFPE, na área de tecnologias digitais, foi conhecendo outros/as estudantes LGBTI+ do centro em que estuda. Foi nesse movimento que ele foi convidado a participar de um *grupo*, até então "quase secreto", de estudantes LGBTI+ da área de Ciências Exatas, conhecido como "Discípulos de Turing". O nome dado, faz referência ao matemático, cientista e pioneiro na computação, Alan Mathison Turing, que trabalhou para o *Government Code and Cypher School*, um serviço de inteligência britânico encarregado da segurança e espionagem nas comunicações. A história do britânico pioneiro na computação se tornou bastante conhecida devido a sua atuação decisiva durante a Segunda Guerra Mundial, quando decifrou o código utilizado pelos nazistas na comunicação. Em 1952, na Inglaterra, ele foi processado criminalmente, condenado e castrado quimicamente por ser homossexual. Em 1954, aos 41 anos, Turing foi suicidado por intoxicação causada por cianeto, derivado dos medicamentos que fazia uso.

Dora (22 anos, *trans não-binária*), também estudante da área de tecnologias digitais, contou que sentiu dificuldades no início da graduação por estar distante de sua cidade natal e de sua família. Mas, encontrou um grupo de pessoas de períodos diferentes que se reuniam, conversavam e faziam festas. Era o "Discípulos de Turing". "Um grupo que era assim, não era um coletivo, mas era um grupo de pessoas, realmente um grupo de amigos, de pessoas LGBTQIA+ e que a gente foi apresentado, então, tinham conversas com outras pessoas".

Coletivos, núcleos, grupos, movimentos e demais formas de organização de estudantes fervilham nas universidades ao longo do país. Uma série de estudos tem se concentrado em analisar os modos de atuação desses agrupamentos estudantis que vêm pautando temáticas ligadas a gênero e sexualidade em contextos universitários (AMARAL, 2014; 2015; LISBOA, 2017; LIMA, 2020; SILVA, 2021). Esses estudos apontam uma ampla variedade de modos de organização e atuação, incluindo

articulações entre diferentes bandeiras políticas. Além disso, essas pesquisas têm demonstrado que alguns dos aspectos mais comuns nesse campo têm sido a defesa da horizontalidade e um processo de crítica a institucionalizações, o que também tem emergido com intensidade no campo feminista (GOMES, 2018; CARMO, 2018). O modo de organização dos Discípulos de Turing se aproxima dessas características.

Criado entre 2012 e 2013, o *grupo* tem como proposta criar formas de acolhimento e integração entre pessoas LGBTI+ na área das Ciências Exatas, como me explicaram Wanda e Dora. Como Wanda resume, trata-se de um modo de dizer: "tu que é LGBT, tem mais iguais a tu aqui". Para Wanda, o *grupo* "foi... não sei se a coisa, mas uma das coisas mais importantes que me seguraram na universidade e me deram um suporte, me dão até hoje. Eu também faço esse trabalho de suporte". Um suporte que é tanto material, com modos de acolhimento semelhantes ao narrado por Mariela em suas redes de militância, quanto emocional e afetivo.

Entra-se para o *grupo* por convite. Foi assim que Dora e Wanda entraram. Alguém convidou Dora e Wanda, os/as adicionando em grupos de redes sociais como o *Facebook* e o *Telegram*. É o reconhecimento enquanto pessoa LGBTI+ que organiza isso.

> Por exemplo, você é um aluno do CIn [Centro de Informática], você é LGBT e está no grupo, jamais eu vou mencionar o teu nome como pertencente ou de eu falar contigo nos corredores e mencionar o grupo, e nem isso a gente fazia. A gente só era um bocado de poc que estava no grupo, de vários períodos diferentes, e você que lutasse para descobrir como essa galera se conhecia. Porque, tipo, até hoje, basta ter duas poc reunidas que começa, chega um, chega outro, daqui a pouco tem uma patota de dez frango no corredor do CIn, e tipo, galera de primeiro período, galera de nono, galera de quinto. Então, hoje, por exemplo, se você é abertamente LGBT, então a gente conversa sobre o grupo, menciona em conversa. Hoje a existência do grupo, por mais que esteja bem paradinho, ela é conhecida. Não sei os novatos, mas, tipo, todo mundo sabe que tem um grupo LGBT, pelo menos os mais antigos. Ou conhece alguém que está, no mínimo (Wanda).

Como Wanda me explicou, o *grupo* é "tipo uma *sociedade secreta*" – embora não seja tão secreta. Não se fala nos corredores que se faz parte do Discípulos Turing, por razões que não consegui entender muito bem. Também não se costuma divulgar fora do CIn a existência do *grupo*. As narrativas de Wanda e Dora sobre os Discípulos de Turing revelam como se organizam politicamente em um grupo de sociabilidade.

Os relatos sobre os Discípulos de Turing se assemelham ao registrado por Thiago Falcão (2017) em sua dissertação de mestrado sobre processos de politização e

de engajamento político a partir de uma comunidade composta majoritariamente por pessoas LGBT universitárias no *Facebook*, o Grupo Diversidade da Unicamp (GDU). Nessa pesquisa, Falcão percebeu que um grupo de sociabilidade *online* também promove engajamento e faz política, na medida em que funciona como uma rede de apoio, acolhimento, trocas de conhecimentos, experimentações e mobilizações políticas entre "problematizações, tretas, desconstruções e cisões" (FALCÃO, 2017, p. 78). Ao seu modo, os Discípulos de Turing fazem política. Incorporam práticas de apoio, acolhimento e proteção, discutem questões cotidianas, trocam experiências e tecem estratégias de persistência em meio às adversidades de uma área descrita como "discreta", "reservada" e menos acolhedora à pluralidade sexual e de gênero.

Outro ponto de contato entre os resultados de Falcão (2017) sobre o GDU e os Discípulos de Turing, é o borramento das fronteiras entre o *online* e o *offline*. De acordo com Falcão (2017), o GDU surgiu como um grupo na internet e se deslocou para fora dela, nos espaços da universidade e, assim como os Discípulos de Turing, nasce como um grupo *online* em que único modo de ingresso é quando uma pessoa LGBTI+ adiciona outra.

Os Discípulos de Turing começaram no *Whatsapp*, de forma discreta e se expandiram para encontros presenciais no Centro de Informática. Assim, o grupo surge no *online*, se desloca para o *offline* (corredores do prédio em que estudam), sem abandonar o *online*, depois reduz os encontros presenciais e se mantém mais no *online*, alternando fluidamente a ênfase entre o *online* e o *offline* ao longo do tempo. Nota-se que, nos últimos anos, com a internet, e sobretudo com as redes socias, os espaços de trocas, discussões e socialização de informações se ampliaram, refletindo também em modos de engajamento político de jovens LGBTI+ (DANILIAUSKAS, 2016; FALCÃO, 2017). Esse aspecto é parte das transformações recentes nas formas de organização estudantil nas universidades, que envolvem uma maior fluidez, menor hierarquização e as transformações culturais e políticas contemporâneas, como os cruzamentos de diferentes lutas (RIOS; PEREZ, 2020). O grupo Discípulos de Turing emerge na esteira desses processos, carregando, portanto, algumas de suas marcas. Desse modo, nessas formas de organização coletiva na universidade, é possível encontrar atuações que operam de modo semelhante ao que Carolina Ferreira (2016) chama de instâncias pedagógicas do aprendizado emocional e (re)organização social do sofrimento.

Em síntese, nessas narrativas sobre alianças e redes de sociabilidade, se destacam modos coletivos de viver a universidade, por meio dos quais diferentes formas de sujeição são tramadas. Como argumenta Ranniery (2017, p. 57, grifos do autor), "*tornar-se quem* envolve *tornar-se com*, o que leva a *tornar-se junto*, haja vista que as vidas não preexistem aos laços, só existem em processo de constituição mútua, de entrelaçamentos de umas nas outras, revelando um campo de coexistências múltiplas". Nessa direção, os encontros e laços tecidos no cotidiano universitário, que conecta e desconecta vidas LGBTI+, envolvem não só partilhas de estilos, valores, práticas, estratégias políticas e afetos, mas uma potência formativa incontornável.

4.4. Relações entre trabalho, classe, gênero e sexualidade

Um dos focos das conversas no começo das entrevistas era sempre as trajetórias que levaram ao ingresso na educação superior na UFPE. Algumas das pessoas com quem conversei tomaram como ponto de partida e tema central da articulação de suas narrativas, o contexto familiar, seus conflitos, dificuldades, também os incentivos e apoios. Outras pessoas tomaram como ponto de partida as trajetórias escolares, enquanto outras ainda, partiram desses pontos, mas focaram trajetórias de trabalho, relações nas comunidades, seus percursos acadêmicos, entre outros aspectos que foram sendo analisados ao longo dessa pesquisa. Há questões entre trabalho e universidade que são bastante significativas de alguns dos possíveis percursos formativos que as pessoas LGBT traçam nesse espaço, sobretudo quando pensamos as relações entre trabalho, classe, gênero, sexualidade e racialização. Destacarei, portanto, algumas dessas trajetórias de ingresso na UFPE, cujas nuances têm muito a nos ensinar.

Natural de Caruaru, Íris, 26 anos, *gay*, *pardo* e estudante da área das Ciências Humanas no Campus Acadêmico do Agreste, me contou que desde muito cedo a vida tem sido uma luta para ele.

> Eu acho que desde que eu nasci foi uma luta na verdade, porque... na época que eu nasci, foi em 1994, não existia aqui no município um hospital bem estruturado para questão das grávidas. Então, quando minha mãe estava para me ter, não tinha leito disponível para ela e aí teve que ir atrás de outros hospitais nas regiões e não encontrou nenhum leito disponível. Isso na abundância. Graça a Deus tinha pelo menos ambulância. A ambulância ficou rodando as cidades ao redor e não tinha local pra eu nascer na verdade. E aí ela só encontrou um local para eu nascer: em Vitória de Santo Antão. Então, eu nasci em Vitória de Santo Antão e a gente mora aqui em Caruaru. Então, a partir daí, eu já nasci assim [risos]. Eu já nasci como estatística de que a essa

> classe social a qual eu pertenço, naquela época, faltava assistência às mulheres grávidas (Íris).

As precarizações que Íris narra como parte importante de seu nascimento e que, como ele mesmo analisa, exprimem modos de inscrição em relações e conflitos de classe, são acionadas narrativamente por ele para explicar sobre as dificuldades que vem enfrentando. Ele passou a maior parte da sua trajetória escolar em escolas públicas da região e quando concluiu o Ensino Médio pensou em estudar Medicina. Não conseguindo ser aprovado no vestibular para Medicina na UFPE, ele foi trabalhar em uma central de atendimento de telemarketing em Caruaru, empresa que, como ele conta, "a maioria das pessoas LGBT da cidade acabava trabalhando lá, ou trabalharam lá" e que ele trabalhou até o segundo período da graduação na UFPE. Contou que voltou a pensar em fazer um curso superior enquanto trabalhava nesse espaço e que queria algo que pudesse lidar com o público, uma das razões de ter pensado no curso de Medicina e de ter escolhido o curso no qual se formou. Foi quando, junto com amigas, o interesse aumentou.

> Quando eu decido fazer o curso de graduação*, infelizmente, essa minha grande amiga, Paula*, que também sofria por coisas muito semelhantes às minhas... Ela estava descobrindo a sexualidade dela, de uma maneira tarde, e a família dela era muito... opressora vamos dizer assim, religiosa, evangélica. Não que só a religião evangélica seja opressora. A igreja católica também é, eu digo isso por experiência própria. Aí ela acabou se suicidando, no dia 06 de setembro de 2014. E eu já tinha decidido fazer o curso de graduação*. Então, para mim, na época foi uma coisa muito forte, porque eu era muito ligado a ela e eu sabia o que ela estava passando porque ela contava a mim. Ela era uma das únicas pessoas que contava tudo a mim. Ela era também uma das únicas pessoas para quem eu contava tudo da minha vida. (Íris).

As experiências narradas por Íris têm alguns acontecimentos importantes, que são para ele bastante significativos sobre sua trajetória de ingresso. Ele conta a sua história de nascimento como um exemplo de como as lutas de classe que vem travando vêm de longe. Por mais que houvesse o desejo, Íris não conseguiu ingressar na educação superior assim que concluiu o ensino médio. Tomou, então, como alternativa ingressar no mercado de trabalho, em um setor que ele percebe ter um número enorme de pessoas LGBTI+. Esse são instantes que expõem os processos de compleição de sua identidade de classe. Ele perde, por suicídio, uma amiga, que teria como um dos fatores mais

centrais desse ato as opressões que sofria por ser uma mulher lésbica[61] e toma esse episódio como mais um impulso para ingressar na universidade.

Essa presença marcante de pessoas LGBTI+, com destaque a homens gays, no setor de teleatendimento foi também observada em outros estudos, que, em geral, exploraram uma hipótese de que esse processo estaria ligado a uma menor rejeição dessa população nesse setor, já que lidariam com o público através do telefone ou por trocas de mensagens de texto, e a aparência "não-normativa", entendida como o que leva às discriminações, importaria pouco ou nada (VENCO, 2009; BRAGA, 2012; OLIVEIRA, 2015). Haveria nesse setor uma oportunidade de inserção no mercado formal de trabalho, com uma menor exposição a violências em relações de gênero e sexualidade, para uma população que historicamente – ainda que também diferencialmente, em função de suas inserções em relações de classe e racialização, por exemplo – enfrenta dificuldades. Não elimina, todavia, é claro, os conflitos e explorações de classe. Essa hipótese, no entanto, acabou sendo defrontada com precarizações inclusive em relações de gênero e sexualidade, como em dificuldades de progressão na carreira e discriminações de clientes e outros funcionários.

Bennie (37 anos, *gay afeminado*) conta que durante a trajetória escolar na educação básica precisou parar de estudar por alguns anos porque a família se mudava muito, mas enfatiza que nunca repetiu um ano na escola, nem ficou de recuperação. Mais novo entre os irmãos, ele estudou com os outros dois. Um incentivo para ele era o desafio de conseguir alcançar o irmão e a irmã que estavam em séries mais avançadas. E conseguiu. Foi no ensino médio que ele começou a pensar em vestibular.

> Mas, antes de planejar isso, minha mãe começou a dizer assim: 'você tem que fazer alguma coisa! você tem que trabalhar! você não pode ficar pensando agora só em estudar, você já está uma pessoa adulta, então, você tem que pensar em trabalhar'. E aí foi quando eu comecei a fazer curso de cabeleireiro, porque, óbvio, gay e cabeleireiro, tudo a ver assim, oh! [tom de ironia]. Então, fiz curso de cabeleireiro e a minha professora dizia assim 'você não dá para isso. Você até gosta de pintar um cabelo, de dar umas luzes no cabelo, mas você não nasceu para isso, você não gosta disso'. Não sabia cozinhar. Só vim aprender a cozinhar depois que a minha mãe morreu. E aí, também minha mãe dizia 'você não vai ser cozinheiro'. Meus irmãos todos, fora minha irmã, são marceneiros, trabalhavam numa marcenaria. Eu também não sabia mexer,

[61] Cabe notar que embora o fenômeno do suicídio ocorra em trajetórias que são singulares, como efeito de diferentes aspectos intercruzados, ele articula fatores sociais e individuais que se coproduzem. Nesse sentido, algumas populações são mais vulneráveis ao suicídio, como, de maneira geral, a população LGBTI+. Essa maior vulnerabilidade estaria relacionada a processos extensos de discriminação e violências a que são tendencialmente expostos/as, e que são geradores de sofrimentos. Culpa, medo, vergonha, ansiedade, angústia, episódios depressivos, são alguns dos efeitos produzidos em um contexto cultural cisheteronormativo, podendo resultar em suicídio.

> minhas mãos... eu nunca mexi nessas coisas. Nada que fosse pesado eu nunca gostei (Bennie).

Foi nesse contexto de pensar sobre com o que ele poderia trabalhar e na urgência que essa questão começou a tomar, que Bennie começou a trabalhar vendendo cosméticos. Ele concluiu o ensino médio e naquele ano não fez o vestibular. "Comecei a vender cosméticos, era uma coisa muito legal porque dava um dinheiro e era um dinheiro assim para uma coisa emergencial, porque não era nada que eu pudesse comprar algo de valor, mas que era interessante aí eu fiquei". Nesse contexto, ele passou a trabalhar como *"babá"* de uma menina que tinha deficiência auditiva. E foi levando-a para a escola no centro do Recife, que ele viu placas de cursos e decidiu começar a fazer um curso de inglês entre 2003 e 2004, o que foi responsável por "abrir os horizontes para pensar o que [ele] queria de fato". Bennie começou, então, a fazer o curso de magistério. Nesse curso, ele conheceu uma professora que dizia que ele era uma pessoa muito inteligente e tinha que *"fazer faculdade"*. Nesse mesmo período ele começou um curso de pré-vestibular e, em 2005, prestou o vestibular pela primeira vez, mas não passou.

> Aí eu disse: 'sabe o que mais?! Eu não vou tentar isso mais não. Vou fazer o meu magistério e o que tiver de ser será'. Porque também, a visão que eu tinha era a visão do meu bairro, a visão da minha vida, e para mim aquilo ali me bastava, viver daquela forma. Minha mãe estava ali, meus irmãos estavam ali, eu tinha casa, tinha comida, então para que pensar tão além. E aí fui. Quando foi em 2008, três anos depois, eu já prestes a terminar o magistério, foi quando eu disse 'ah não, eu quero mais'. Aí foi quando eu fiz o vestibular e eu já tinha um conhecimento do que era o vestibular, eu já tinha toda essa ideia formada, e foi quando eu fiz o vestibular e passei. E aí eu fiz para segunda entrada e passei. Eu tenho até hoje o papelzinho que dava pela COVEST (Bennie).

As experiências narradas por Bennie sobre trabalho me pareceram bastante significativas, porque dizem da trajetória de ingresso no curso de graduação em que estudou na UFPE, mas, especialmente, porque expressam formas de atravessamento entre gênero, classe, sexualidade e racialização. Junto com a mãe, ele cogitou ser cabeleireiro, afinal *"gay e cabeleireiro, tudo a ver"*, como ele comenta ironizando, e avaliou a possibilidade de ser cozinheiro. Trabalhou vendendo cosméticos e como babá. Cursou magistério. Todos esses episódios importantes na trajetória dele falam de experiências de classe, mas também de experiências de gênero, sexualidade e racialização. Cabeleireiro, cozinheiro, vendedor de cosméticos, babá. Profissões historicamente "feminilizadas". No caso de Íris, o teleatendimento compõe uma profissão que também é histórica e majoritariamente ocupada por mulheres o que,

narrativamente, explicaria as razões da presença de uma parcela destacável de homens gays: se trataria de um trabalho também "feminilizado". Em ambos os casos, as experiências narradas não os formaram antes *gays afeminados* e depois trabalhadores ou o contrário. Eles se fazem homens gays afeminados enquanto trabalham no teleatendimento; tratam de cabelos; avaliam a possibilidade, quase que óbvia, de cozinhar como ofício; vendem cosméticos e cuidam de criança. As experiências de classe se perfazem mutuamente através de experiências de gênero e sexualidade e é nessas tramas que ambos se constituem.

No caso de Bennie, as experiências de trabalho por ele narradas, expressam ainda relações racializadas. Como Quijano (2005) ressalta, no processo de construção da modernidade colonial na América Latina, a invenção da raça, como um sistema que passaria a compor e naturalizar certos padrões de dominação e exploração, assumiu um papel fundamental na organização do mundo do trabalho. No contexto brasileiro, o trabalho escravo e a servidão se tornaram as principais expressões desse processo, importante tanto na constituição das classes médias e altas, quanto na formação e controle das classes trabalhadoras. As relações de trabalho fizeram-se racializadas, o que significou a produção de sentidos para determinadas formas de exploração no sistema capitalista, assim como a organização de modos de inserção nesse sistema. Entre outras coisas, se traduziu numa ocupação majoritária de mulheres negras no trabalho doméstico remunerado (LIMA; PRATES, 2019), que, mesmo com variações e importantes transformações nos últimos anos, é marcado por profundas precarizações e formas contundentes de exploração. Em suma, as relações raciais que marcaram e produziram os quase quatro séculos de escravidão das pessoas negras no Brasil foram assumindo outras conformações ao longo da história e o fez, também, em conflitos e relações de gênero e classe engendradas no interior de uma sociedade capitalista marcada pelos efeitos deixados pelo colonialismo. Logo, o trabalho como babá, desempenhado por Bennie, que é uma das formas do trabalho doméstico, é emblemático dos cruzamentos entre gênero, racialização e classe. Não porque, simplesmente, diferentes opressões se encontram e se somam, porque não se dão de modo isolado para depois se sobreporem. Mas, sim, porque há formas de constituições recíprocas de gênero, classe e racialização que são oportunizadas nas experiências desse trabalho (MCCLINTOCK, 2010). Na narrativa de Bennie, torna-se evidente o caráter ambivalente, sinuoso e poroso das dinâmicas de identificação, materializado nas tensões entre ser um *homem*, numa

ocupação que se pressupõe "feminina", porque é um *gay afeminado* e porque é *negro* e *pobre* como a maioria das mulheres brasileiras nesses postos. Desse modo, as experiências de gênero, sexualidade, racialização e classe de Bennie, se perfazem nesses entrecruzamentos, de maneira conflituosa, ambígua e, ao mesmo tempo, mútua, compondo também o ingresso na universidade.

Em resumo, o que penso ser importante observar nessas narrativas sobre trabalho são as dinâmicas pelas quais eles constituem a si mesmos. Eles se constituem na medida em que constituem suas identidades de classe, gênero, sexualidade, racialização. Se trata de constituições sempre provisórias e em curso, que se dão nos interstícios de diferentes relações de poder e posições sujeito, mas que são expressivas da compleição de certas trajetórias formativas, que, poderíamos hoje afirmar, têm se multiplicado nas universidades brasileiras, diante da democratização do acesso a essas instituições. As formas com que Íris e Bennie narram esses processos carregam elementos de seus percursos de constituição de si em tramas complexas e conflituosas.

4.4.1. Assistência estudantil na tessitura das vidas universitárias LGBTI+

Se a democratização da educação superior visava corrigir o processo de exclusão **da** universidade, que aflige historicamente grupos sociais mais vulneráveis, a expansão de programas de assistência estudantil teria como efeito intervir no processo de exclusão **na** universidade (MAGALHÃES, 2013). Os relatos de meus interlocutores acrescentam elementos a essa questão.

Na medida em que as entrevistas foram acontecendo, fui notando que as bolsas, auxílios, estágios, entre outros programas criados pela UFPE, assumiam uma relevância especial para algumas dessas pessoas. Se como percebi nas narrativas de Íris e Bennie a universidade figurava como uma alternativa importante a formas de trabalho mais precarizadas, que apareciam quase como incontornáveis em seus contextos, a efetivação disso foi viabilizada pelo acesso a esses programas. Destacadamente, a importância dessas fontes de renda através da universidade se mostrava muito maior para aqueles e aquelas que eram mais pobres. No entanto, notei que não se tratava apenas de uma questão de desigualdades socioeconômicas, mas, sim, de processos constituídos entre relações de classe, gênero, sexualidade e racialização. Essas pessoas não se faziam primeiro pobres e, portanto, necessitadas dessas bolsas, para depois se fazerem gays,

lésbicas, homens trans, travestis ou o contrário. Essas experiências se perfaziam em tramas cujos fios são imbricados.

Assim como nas trajetórias de Íris e Bennie, que precisaram recorrer a assistência estudantil através da universidade como alternativa a outros trabalhos que dificultariam a conclusão do curso, na narrativa de Salem esse aspecto também se destaca. Salem, 22 anos, *homem bissexual*, *preto* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, conta que passou por pressões familiares para trabalhar e as bolsas se tornaram uma alternativa a essa *necessidade*, tornando possível a manutenção da permanência dele na universidade. Salem já tinha trabalhado antes de ingressar na universidade, enquanto se preparava para o vestibular e *"sentiu o peso"* de trabalhar e estudar. Foi o acesso a essas bolsas e estágios que permitiu que ele se mudasse para uma região próxima à universidade, o que, entre outras coisas, propiciou novas formas de experimentação de si. Assim, em todas essas trajetórias, o acesso a esses recursos foi tanto fundamental na manutenção da permanência na universidade, como possibilitaram percursos formativos no campo da extensão, da pesquisa e/ou do ensino.

Paulo, 27 anos, *gay*, *branco* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, que se descreveu como *pobre*, relatou que são as bolsas que o estão sustentando na universidade. Hoje Paulo está *"vivendo de bolsa"*. Ele conta: "essa bolsa de manutenção acadêmica é muito importante. Ela literalmente me mantém aqui. Várias vezes eu pensei em sair para voltar depois, claro. Não sei se voltaria com tanta facilidade. Mas, ela me ajudou muito. Se não fosse ela, provavelmente eu teria passado por algumas dificuldades, que eu não conseguiria me manter aqui". Ao mesmo tempo, Paulo comenta que se sente *"muito desamparado"*, por viver de bolsa, por ser algo instável, sobretudo com os cortes nos programas nos últimos anos. Por isso, ele ressalta enfaticamente que precisa "arrumar um emprego pra me sentir mais calmo na minha vida" e completa comentando que se sente um pouco solitário, por não poder contar com um suporte familiar. As relações familiares dele, como analisei no capítulo 2, foram, ao menos parcialmente, rompidas por questões que envolvem gênero e sexualidade. Mais especificamente, a não aceitação de sua homossexualidade foi um dos fatores cruciais desse processo. Assim, há uma relação entre a (homo)sexualidade, a falta de suporte familiar, a dependência de bolsas para viver e certas posições de sujeito em relações de classe, elementos que se coproduzem. Luna, 23 anos, *travesti*, *branca*, *pobre* e estudante

de um curso na área das Ciências Biológicas também falou da importância dos auxílios e bolsas na trajetória dela:

> Mas assim a universidade ela serviu muito para que eu construir a minha identidade e, também ,ela me auxiliou muito na questão de subsídio, assim, de permanência nela, porque foi também através da universidade que eu consegui bolsa de auxílio, foi através da universidade que eu consegui bolsas de estágio, outras coisas assim, sabe. A universidade ela foi essa ponte financeira para que eu pudesse me estabelecer. Porque a partir do momento em que eu me reconheci num corpo que não era cis, aí eu fui expulsa de casa. E aí, tipo, a universidade foi que serviu como um sustento. Foi ela que trouxe esse sustento para que pudesse estar pagando meu aluguel hoje, que eu estar fazendo a minha feirinha do mês. Todos esses rolês assim foi a universidade que propiciou. Se eu não tivesse entrado na universidade, eu não sei qual seria a minha narrativa hoje. E é super importante isso porque o ingresso da gente, por mais que eu não tinha ingressado enquanto uma pessoa trans, né. Mas, fez com que eu permanecesse na universidade e pudesse ocupar, assim, uma nova narrativa do que se espera do meu corpo. Isso é tudo.

Como se percebe, a importância das bolsas e auxílios vinculados à universidade se reforçou depois que ela contou para a família que se identificava como *travesti*. Filha de uma família *pobre*, essas fontes de renda já tinham uma importância para a manutenção dela na universidade. Mas, é quando as relações familiares são afetadas pelas reações à assunção dela enquanto *travesti*, que essa importância se aprofunda. Luna foi expulsa de casa e teve suas relações familiares também rompidas, o que fez com que ela não pudesse mais contar com o apoio financeiro da família. Para "levantar uma grana", ela precisou trabalhar em alguns "*freelances* de *bargirl* de festas LGBT". Nesse contexto, as bolsas se tornaram não apenas um meio de mantê-la na universidade, como passaram a subvencionar aspectos fundamentais de sua vida: "graças a Deus hoje eu estou na minha casinha, no meu lugarzinho, no meu cantinho, com minhas plantas, meu gato. E assim é a universidade que tem me fornecido isso, eu pagar o meu aluguel, eu comprar minhas coisas". E completa: "Se eu não tivesse entrado na universidade eu não sei qual seria a minha narrativa hoje". Nota-se que, para ela, a permanência na universidade e as bolsas, auxílios e estágios são fundamentais nisso, foram cruciais no processo de (re)construção de sua narrativa de vida.

Essa importância das bolsas e auxílios nas trajetórias de estudantes universitários foi observada também por outros estudos (SILVA, 2016; LEMOS, 2017; SILVA, 2020; SALES, 2020). Isabele Lemos (2017), por exemplo, investigando os sentidos atribuídos por estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio de cotas raciais, lidou com narrativas sobre a importância dessas

bolsas, como a bolsa de permanência, paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a estudantes de baixa renda. Entre seus/suas interlocutores/as, acessar a essa assistência estudantil era parte fundamental da manutenção da permanência na universidade porque, entre outros motivos, permitia o acesso a materiais de estudos, ou porque possibilitava deixar empregos precarizados para se concentrar na formação universitária. No entanto, acredito que no caso das narrativas aqui analisadas existem elementos que se fazem nos entremeios de relações que cruzam relações de gênero, sexualidade e classe social.

O desamparo que viveram e que de diferentes formas a assistência estudantil oferecem uma saída, se faz não apenas por relações de classe. Na trajetória de Paulo, as bolsas e auxílios atendem às dificuldades financeiras que ele, como alguém que pertence à classe trabalhadora, enfrenta, e que a família, espaço em que comumente se encontra formas de amparo, não pôde atender, o que também tem a ver com relações de gênero e sexualidade – embora não exclusivamente. No caso de Luna isso torna ainda mais evidente. Ela passou por uma expulsão de casa, pelo rompimento das relações familiares, que cumpriam essa função de suporte financeiro e encontrou na assistência estudantil uma saída tanto para se manter na universidade quanto para a própria subsistência. Isso ocorre nos entremeios de relações de gênero, sexualidade e classe. Assumir-se *travesti* foi o motivo central desses processos e corporificar essa identidade de gênero envolveu também corporificar algumas das adversidades e lutas que alguém *pobre* enfrenta. Mais do que a manutenção da permanência na universidade, o que por si já se mostra de grande importância, a assistência estudantil está ligada a *"projetos de sobrevivência"*, algo que Thauan – cuja trajetória me atentarei melhor na próxima seção – me explicou.

Nesses termos, essas experiências de acesso a assistência estudantil são parte da tessitura das experiências de classe dessas pessoas. Não que a classe seja apenas um modo de hierarquização social, mas, como E. P. Thompson (1987) sustenta, consiste em um "fazer-se". É na ação dessas pessoas, no modo como se relacionam com aquilo que se passa em suas vidas e que se abre por oportunidade de diferentes relações de poder, que eles e elas se fazem sujeitos. A maneira como contam sobre o acesso às bolsas e auxílios, as adversidades nesse processo, os efeitos em suas trajetórias, a possibilidade que ofereceram para sair de contextos de trabalho precarizado, falam dos modos como vivenciam e fazem-se através das experiências de classe. Um fazer-se que, insisto, se dá de modo imbricado a como se fazem também em relações de gênero e sexualidade.

Roberta (24 anos, *sapatão*) acrescentou outro aspecto. Contou que desde quando entrou na universidade, no segundo semestre de 2019, tenta conseguir uma Bolsa-nível, que é como a universidade chama o auxílio destinado a "ampliar as suas condições de permanência durante sua formação acadêmica"[62]. Não foi por falta de tentativas que não conseguiu. As duas vezes em que conseguiu ser selecionada, faltou recursos financeiros e ela ficou sem a bolsa[63]. Na tentativa mais recente, alegaram que como ela não apresentou a documentação do pai, também ficou de fora. Mas, ela esclareceu que há algumas razões para essa documentação não ter sido cedida. Explicou que ele é *bem ignorante* e que tinha razões pessoais para não ceder a documentação necessária. Além disso, ela também disse que o pai tem *diferenças* com ela por causa de sua orientação sexual, "mas eles [profissionais da universidade] não quiseram saber e disseram que eu tentasse outra vez". Roberta me fez pensar em uma questão de grande relevância no acesso à assistência estudantil, que é essa relação com a família de origem. Algumas pessoas, como é o caso de Roberta, possuem laços familiares fragilizados em função de preconceitos em relação a orientação sexual ou à identidade de gênero. Para umas, a relação com a família é um ponto delicado e conflituoso, o que acaba inviabilizando o acesso a esses documentos e, consequentemente, comprometendo o acesso às bolsas e auxílios estudantis.

A questão da saúde mental vinculada a assistência estudantil também aparece como aspecto de grande relevância para estudantes LGBTI+. Paulo, Larissa e Thauan comentaram que diante dos conflitos familiares vivenciados, se tornou necessário recorrer ao apoio psicológico ofertado na universidade. Larissa (23 anos, *lésbica*) destacou que precisou recorrer ao Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante (NASE) da UFPE. Criado em junho de 2014, através da então Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), o NASE, assume como objetivo apoiar a saúde de estudantes em "situação de vulnerabilidade socioeconômica ou de violação de direitos, ao oferecer atendimento em psicologia, psiquiatria, enfermagem, nutrição, serviço social e saúde sexual, além de

[62] Disponível em: https://www.ufpe.br/proaes/assistencia-estudantil. Acesso em: 22 jul 2021.

[63] Convém registrar mais uma vez que nos últimos anos houve uma redução dramática dos recursos destinados a assistência estudantil na educação superior brasileira. Pontuo sobre esse processo na seção *"A gestação de um discurso sobre a 'democratização' da Educação Superior"*. Para uma análise mais detalhada da queda nos números da assistência estudantil na UFPE, conferir a pesquisa desenvolvida por Inês Cunha (2016), que analisa a reformulação feita na universidade em 2016, com a então aprovada Resolução nº 01/2016, que regulamenta a Política de Assistência Estudantil (PAE). Entre os números apresentados pela autora, nota-se a redução na quantidade de estudantes assistidos em 2016, passando de 7.324 para 5.509. Segundo dados disponíveis no portal da UFPE, em 2020 o número de estudantes atendidos pela assistência estudantil chegou a 6.440.

atendimento psicopedagógico e médico (clínico e eletivo), aos discentes da graduação, com prioridade àqueles beneficiados pelos programas de assistência estudantil da PROAES"[64]. Acessar esses serviços foi algo de grande relevância na trajetória de Larissa, assim como, nas de Paulo e de Thauan. Mas, o acesso não foi fácil. A busca por serviços de saúde mental (atendimentos em psicologia e psiquiatria) é bem maior do que a capacidade atual de oferta, o que gera filas de espera. Embora o Núcleo LGBT da UFPE já tenha contado com um psicólogo na equipe, atualmente, não há um serviço de escuta psicológica específica para a população LGBTI+ na universidade.

Na pesquisa desenvolvida por Jucele Sales (2020), com 2.063 estudantes bolsistas da UFPE, encontramos vários relatos que reforçam a importância da assistência estudantil na permanência na universidade. Nesse estudo, destaca-se não só a ênfase nas bolsas e auxílios, mas no acesso a serviços de atendimento psicológico e psiquiátrico, de modo que para algumas pessoas o atendimento fornecido pela universidade foi determinante na permanência. Desse modo, a importância da assistência estudantil para esses estudantes se vincula ao que Thauan comentou sobre *"projetos de sobrevivência"*. Não se trata apenas do acesso a materiais de estudos ou a manutenção da ida e da permanência física ao longo do dia na universidade. É bem mais do que isso. Em algumas trajetórias, a assistência estudantil está relacionada a projetos de sobrevivência, o que envolve aspectos básicos como alimentação, moradia, saúde mental, mesclando aí serviços de apoio psicológico, psiquiátrico e de assistência social.

4.4.2. Monitorias e encontros pagos

Entre meus e minhas interlocutores/as que destacaram a importância dessas bolsas e auxílios em suas trajetórias, a narrativa de Thauan (25 anos, *homem trans*, *branco* e estudante da área de Ciências da Saúde) se destacou de modo bastante particular.

Thauan contou que a família "nunca teve muita condição pra custear de fato o ensino" e, por essa razão, embora ele tenha estudado, graças a um desconto, em uma escola privada nos anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio foram em escolas públicas. Tentou o PROUNI, mas foi o

[64] Disponível em: https://www.ufpe.br/proaes/nase. Acesso em: 25 fev 2021.

FIES que viabilizou o acesso a uma faculdade privada em Caruaru. Conseguiu uma bolsa de 80% de financiamento do curso e o restante ele pagava com uma "bolsa-trabalho" na mesma instituição de ensino. Assim, ele estudava pela manhã, trabalhava a tarde até as 17:00 e voltava para a faculdade à noite porque era o turno da bolsa-trabalho. Conta que durante o período de um ano e seis meses ficou "frenético nessa rotina de sair de casa de seis da manhã e chegar tipo onze horas da noite em casa". Ficou nesse "rolê muito complicado" no período em que estudou na faculdade privada, até se mudar para o Recife. Se mudar para o Recife estava ligado tanto ao acesso à universidade pública quanto fez parte do processo de reconhecimento com a identidade de gênero e a orientação sexual, porque essa mudança de cidade significava para ele, também, uma *"mudança de vida"*, como analisei anteriormente. O que já era difícil na casa dos pais ficou ainda mais difícil, porque além dos desafios que envolviam a afirmação até então enquanto *"mulher lésbica cisgênera"* e o relacionamento com uma mulher, agora somava-se com a necessidade de "arrumar um jeito" de se manter financeiramente. Ele conta que nesse período foi muito importante o apoio dos amigos, porque precisou passar "temporadas na casa de cada um", e da mãe da mulher que ele namorava, porque ela tinha "um rolê pacífico com a mãe". Com o fim desse relacionamento, Thauan decidiu transferir o curso para o Recife. Conta que a mudança de cidade tinha como "objetivo maior do que continuar o curso" a necessidade de "ter um lugar para morar". Thauan chega então no campus Recife da UFPE. No início, em 2017, dividiu uma casa por alguns meses "até conseguir passar no edital de moradia".

> Nesse rolê de dividir casa foi um tempo em que eu não tinha... meus pais já não estavam muito em contato comigo. Minha mãe é que chegou a mandar uma vez uma caixa com algumas coisas para eu me manter. Tipo, alguns mantimentos básicos mesmo de comida. Mas, depois ela também parou de falar comigo e não continuou porque eu já estava iniciando o processo de não me identificar mais com quem eu achava que era, enfim, todo o rolê da transição. E aí, foi na época que eu morei com esse meu amigo, passei por uns dias assim, tipo 'oh, eu não tenho mais dinheiro para me manter'. Eu estava na casa desse meu amigo, tipo, de favor. Ele falou: 'se eu vier a precisar de ajuda no aluguel eu vou te pedir, mas eu vou tentar ao máximo deixar você de boa aqui porque eu entendo a sua situação'. Só que, tipo, não era só aluguel né, você tinha que comer, enfim, e eu não era bolsista, e nem tinha passado em nada, nem na assistência estudantil. E a gente sabe como é edital na federal, que abre no começo do semestre, mas só vem começar a receber no final. Então, nesse tempo você tem que se virar (Thauan).

Como já tinha sido monitor de uma disciplina na universidade em que estudava em Caruaru, ele chegou em Recife com um "domínio desse conteúdo". Isso acabou

viabilizando algo que se tornou fundamental para ele durante um tempo, que ele chamou de *"monitorias pagas"*.

> eu dizia 'olha, eu não cobro pelas aulas, mas se vocês puderem, sei lá, deixar uns almoços pagos no RU para mim, me ajuda'. Na época, era ótimo porque podia pagar a refeição, né, quando você não era bolsista. Então tipo, foi o que me salvou. Era 3 reais assim que valiam mais que tudo. E aí eu procurava comer o máximo que eu podia, quando dava eu levava vasilha para levar comida para casa. E eu fui me mantendo por um tempo assim (Thauan).

Mas, esse trabalho com as monitorias pagas não durou muito tempo. Aos poucos os estudantes que participavam foram aprendendo o conteúdo e "e [ele] não tinha com quem contar mais". Thauan conta que chegou a passar alguns dias *"a base de água e biscoito"*, ou do que lhes era oferecido de comida por amigos, porque era o que ele tinha naquele momento. Dias de fome. "Eu não comia, não dormia. Eu chegava atrasadíssimo nas aulas porque eu não conseguia dormir, e quando eu conseguia tirar um cochilo era muito cedo e eu acordava tarde. Eu quase perdi umas duas disciplinas nesse primeiro período que eu cheguei porque foi tudo bem complicado". Período de extrema dificuldade. Nesse contexto, um amigo apresentou uma *"saída"*, que poderia ajudá-lo por algum tempo, os *"encontros pagos"*.

> E aí ele disse: 'olha amigo, você faz um perfil no *Tinder*, da *match* com quem você quiser e coloca no seu perfil que você cobra por encontros'. Aí fiquei pensando: 'carai, eu onde é que eu vim parar' [fala sorrindo]. Aí, enfim, chegou a rolar. Eu coloquei um perfil, cheguei a sair com algumas meninas e cobrei por isso. A maioria delas eu passei a noite conversando. Não parece, mas as pessoas só precisam de alguém para ouvir elas, então tipo... Era um rolê muito curioso. Eu acho que se eu tivesse me dedicado a escrever alguma coisa sobre a experiência teria sido interessante o artigo. Mas aí, foi o que me ajudou por um tempo, para me manter. Era, 80 reais, 50 reais, o que dava assim pelo tempo, pela hora, pelo que precisava, que me socorreram por um tempo, por mais de um mês assim, me mantendo, sabe (Thauan).

Depois da perda do apoio de sua família de origem e com a mudança para estudar no campus Recife da UFPE, se manter foi muito difícil. Para persistir na universidade, Thauan lançou mão de uma série de estratégias, entre elas as *monitorias* e os *"encontros pagos"* que se constituíram, antes de mais nada, como tentativas de sobreviver em um contexto em que o caos da precarização de sua existência se desdobrava através de relações que imbricam classe, gênero e sexualidade.

Recorrer aos *"encontros pagos"*, ou o que podemos chamar de prostituição, como uma das poucas alternativas para subsistência tem sido algo recorrente em trajetórias de mulheres trans e travestis no Brasil (PELÚCIO, 2005; DUQUE, 2013;

BARBOSA, 2015; EFREM FILHO, 2017; SANTOS, 2019, por exemplo). Contudo, há uma enorme lacuna de estudos que tenham abordado a prostituição entre homens trans. Alguns trabalhos vêm apontando que os homens trans têm uma maior probabilidade de se inserir no mercado de trabalho formal quando comparados com as mulheres trans e travestis (SILVA; LUPPI; VERAS, 2020), o que significaria que a prostituição não é a única alternativa, ou a menos excludente, de inserção no mundo do trabalho. Mas, esse me parece ser só um dos elementos nessa relação entre homens trans e a prostituição.

A dimensão da *passabilidade de gênero* comentada por Thauan e pelas mulheres trans e travestis interlocutoras nesse estudo, assume uma relevância nesse aspecto sinalizado por Silva, Luppi e Veras (2020). Por incorporarem uma *passabilidade de gênero* mais rápido do que mulheres trans e travestis, eles conseguem "se perder na multidão" e por isso enfrentariam menos dificuldades para acessar o mercado formal de trabalho (PONTES; SILVA, 2018). Ainda que se trate de um processo que abrange uma relação crítica entre visibilidade e invisibilidade, por não enfrentarem tantas dificuldades nesse acesso, eles não recorreriam a prostituição com a mesma frequência que as mulheres trans e travestis. Mas, isso implica uma questão importante e que acende um debate caloroso entre os movimentos feministas e de prostitutas e trabalhadoras do sexo que é a configuração da prostituição como um "trabalho" ou como uma "violência" (EFREM FILHO, 2017). A despeito do largo embate acerca do sentido da prostituição, que envolve vertentes feministas com diferentes perspectivas[65], os *"encontros pagos"* de Thauan constituem uma forma de trabalho que opera como uma resposta à *necessidade* que se apresentava naquele momento. É trabalho no sentido proposto por Ricardo Antunes (2010), como aquilo do que a classe trabalhadora vive. Os *"encontros pagos"*, assim como as *"monitorias pagas"* foi do que Thauan viveu por um tempo.

Embora estejamos falando de diferentes modos de se constituir, de organizar sentidos em torno das experiências sociais e de gênero, quando pensamos as relações entre as trajetórias de homens trans e de mulheres trans e travestis e a prostituição, existem elementos que parecem se repetir. Assim como a maioria das *travestis* que adentram à prostituição, Thauan recorre aos encontros pagos por *necessidade*, após ser expulso de casa, como muitas delas e depois de migrar de cidade, também como estratégia de construção de uma vida mais vivível.

[65] Para uma análise sobre esses embates entre as vertentes feministas acerca do sentido da prostituição, conferir Piscitelli (2012).

Nesse contexto, os *"encontros pagos"* se tornaram uma das poucas alternativas de trabalho para alguém que é *pobre*; passou por um rompimento com a família de origem; está em um curso universitário de período integral, o que também impõe dificuldades para acessar um trabalho durante o dia; e tem que lutar para se manter e persistir nesse espaço. Se submeter a esses trabalhos foi fundamental tanto para a manutenção da sua presença na universidade quanto para sua subsistência e, portanto, são parte incontornáveis de seus processos de subjetivação.

Nesse período, Thauan conheceu uma amiga que ofereceu a possibilidade de ele ir morar no quarto de hóspedes da Casa de Estudantes Femininas. Estando nesse quarto de hóspedes, era possível comer gratuitamente no Restaurante Universitário e era o que ele mais precisava naquele momento, como enfatizou. Em 2018, ele foi aprovado no edital de Assistência Estudantil, passando a receber uma bolsa e, no segundo semestre, a ser morador da Casa dos Estudantes, e "a partir daí, tipo, foi só um processo de andar". Depois de um tempo, Thauan começou também um estágio na universidade que tinha uma bolsa, o que, ele afirma, ajudou muito, tanto na manutenção de materiais de estudos, quanto na "conquista de um pouco de independência", o que foi fundamental no próprio processo de transição de gênero:

> Consegui comprar roupas para mim, porque o processo da transição, eu acho que o mais difícil no começo é essa transição radical do seu guarda roupas, principalmente porque, tipo, apesar de eu já ser antes uma menina lésbica meio, tipo, machinho, eu não tinha tantas roupas assim folgadas, que eu me sentisse melhor usando depois da transição. As minhas roupas remetiam muito a minha identidade anterior, então eu me sentia muito mal com isso, eu quase não saía e quando eu saía era sempre com a mesma roupa, que eram duas camisas que eu tinha ganhado de um amigo e eram as únicas roupas que eu tinha né (Thauan).

Thauan afirma veementemente a importância "de cada centavo de bolsa" para moradia, móveis, alimentação, roupas, calçados todo suporte de existência que ele necessitava e ainda necessita. É importante atentar que Thauan destaca que os pais nunca puderam ajudá-lo na universidade. Não era apenas uma questão de rejeição à identidade de gênero dele, porque as relações com o pai e a mãe, mesmo que entre conflitos, ainda existia, mas também uma questão de classe. Thauan é filho de uma família da classe trabalhadora, com poucas condições financeiras e conta que nunca pôde depender dos pais.

> Eu, como nunca pude depender dos meus pais, nem de auxílios nem de empregos nem nada**, eu realmente dependi da universidade por muito**

> **tempo**. Ainda hoje eu recebo bolsa né. Então tipo, eu sei que essa bolsa da moradia foi um projeto de sobrevivência. Não era só sobre a graduação. Eu sei que eu estou aqui porque eu precisava de uma casa, até conseguir arrumar um jeito de me virar. E eu estou conseguindo, sabe (Thauan).

Como é possível notar, as relações de classe aparecem como um elemento de grande importância na trajetória de Thauan e que não se faz em separado a outras relações, como as de gênero e sexualidade. Comprar novas roupas é uma das expressões disso. Não se tratava apenas de uma questão de classe, ou de pobreza, também não se tratava só de padrões estéticos os quais ele desejava acessar. Mas, envolvia as condições de possibilidade do trânsito de gênero performado por ele e do que as roupas produzem em termos de enquadramentos de gênero. Nesse caso, classe e gênero se atravessam e constituem-se mutuamente.

Em trajetórias como a dele, mas também como a de Luna, Paulo, Íris e Bennie, as bolsas e demais formas de assistência estudantil, estão relacionadas a *"projetos de sobrevivência"*, tal como Thauan fala. Envolve tanto questões como o acesso a materiais de estudos, quanto a todo um conjunto de elementos que são fundamentais para a sobrevivência. A manutenção da permanência na universidade para essas pessoas está imbricada com questões amplas de subsistência, que para algumas delas se torna ainda mais sensíveis em função dos modos como são atravessadas por outras relações de poder, como gênero, sexualidade e racialização. Na narrativa de Thauan percebe-se como as experiências de classe dele são tecidas por entre precariedades, fome, desabrigo, *"monitorias pagas"* e *"encontros pagos"*, bolsas, estágios, outros trabalhos, luta, persistência. Mas, essas experiências não são constituídas antes ou depois de outras experiências, ou em isolamento a outras relações de poder, como gênero e sexualidade. Ele não se faz *homem* antes de se fazer trabalhador, ou de se fazer *pobre*, nem depois de suas experiências sexuais, incluindo aqui os *"encontros pagos"*, mas pensando além deles. Trata-se de um fazer conjunto, cujas experiências se entrelaçam no processo em que ele se forma sujeito.

Decorre que Thauan constitui a si mesmo no curso dessas relações sinuosas – mesmo que também contraditórias e conflituosas –, enquanto experimenta precariedades, como a fome e o desabrigo, no próprio corpo, lugar de performatização de um (trânsito de) gênero, da afirmação enquanto homem, assim como matéria e espaço de trabalhos, inclusive sexual, o que implica formas diversas de relação com o próprio corpo e com os corpos dos outros (MCCLINTOCK, 2010). Classe, gênero e sexualidade se atravessam

de tal forma que qualquer separação aqui, mesmo analítica, seria um corte artificial e os fragmentos da narrativa de Thauan anunciam isso.

Em suma, o que me parece se destacar por entre essas narrativas são as maneiras como as experiências dessas pessoas na universidade são mediadas pelo mundo do trabalho. Sejam aquelas experiências de trabalho antes de ingressar na universidade; sejam as experiências de trabalho durante a universidade, como os os estágios, os trabalhos temporários e informais, os freelances de *bargirl* em festas LGBT, ou as *"monitorias pagas"* e *"encontros pagos"*. Narrativas que ressaltam como na formação universitária muitas coisas se passam, constituindo as experiências, em dinâmicas complexas tecidas, também, em relações e experiências de trabalho.

4.5. Redimensionando a universidade: espaços, trânsitos e a recomeços

4.5.1 Se deslocando do interior: gênero, sexualidade e territorialização

Entre meus e minhas interlocutores/as que nasceram e se criaram em cidades do interior de Pernambuco, o deslocamento de suas cidades para o Recife assumia, quase sempre, um destaque importante em suas narrativas. Em alguns casos, expressava a possibilidade de novas experimentações de si, ou era significado como o que viabilizou formas de "libertação" para se "viver o que se é", e assim, simbolizava uma mudança de vida. A narrativa de Wanda (22 anos, *bissexual*), natural de Timbaúba, na zona da mata norte de Pernambuco, dá algumas pistas nessa direção. Para ele, a cidade em que nasceu é um espaço de poucas possibilidades de trocas afetivo-sexuais com outros homens. É tanto que quando chegou para estudar na UFPE em Recife, em 2016, Wanda, que na época estava em um relacionamento aberto com um rapaz, disse que queria aproveitar agora que estava saindo do *interior*, para se relacionar com outras pessoas. Nesse sentido, ele conclui: "a vinda pra Recife e ingressar na Federal foi também *um divisor de águas* na minha vida como pessoa LGBT", porque viabilizou encontros e experimentações sexuais e de gênero.

Gabriela (22 anos, *mulher trans*) analisa que essa saída do *interior*, em Vitória de Santo Antão, Zona da Mata Pernambucana, para a capital é algo de tamanha relevância em sua trajetória que ela passa a dizer que a vida dela só começou quando ela saiu do

"interior". Naquele espaço, na leitura que ela faz hoje, não havia possibilidade de ela expressar-se enquanto uma pessoa trans e, dessa maneira, a saída "precisava acontecer".

> E aí, eu sempre tive na verdade a ideia de sair do interior, sair daquela escola, sair daquela casa, porque nunca foi uma possibilidade ser quem eu era naqueles espaços. Então, vir para uma universidade federal, para capital, sair de casa, etc. seria literalmente como ganhar a minha identidade, ganhar como eu queria viver a minha vida. E quando eu falo que eu sou do interior as pessoas pensam que eu tinha uma vida lá, e **eu sempre brinco que a minha vida começou quando eu vim para cá para Recife**, porque antes era uma... eu era uma pessoa muito privada de tudo, inclusive de se mostrar possível ser inteligente, acessar conhecimento. Inclusive havia muita dúvida sobre o curso que eu ia fazer porque ninguém acreditava que eu ia passar para uma universidade pública né. Eu sou a primeira da família a fazer isso (Gabriela).

Na narrativa de Gabriela, sair do *"interior"* onde cresceu significou o início de uma vida, porque lá ela não enxergava a possibilidade de viver a vida dela enquanto uma mulher trans, questão que estava intimamente ligada a relações de controle e repressão que experimentou no âmbito da família de origem. Essa percepção da cidade no *"interior"* como limitadora foi sendo aprofundada já no início do curso na UFPE. Ela conta:

> Eu me lembro que quando eu entrei na UFPE, eu ainda, no primeiro ano de universidade, eu ainda me deslocava do interior pra Recife, por ônibus. Então eu chegava bem cedo na universidade. E isso já foi um empecilho dentro da minha formação porque me autoafirmar enquanto uma pessoa trans ali dentro do curso de [área de Linguística, Letras e Artes], as pessoas não me levavam a sério, especialmente porque eu não estava externando aquilo. **Mas era impossível externar aquilo, porque se eu externasse eu ia ser expulsa de casa**. E eu nem estaria aqui hoje. Então, me lembro que esse primeiro empecilho foi ser levada a sério nesse quesito. E a partir do momento que eu passei a morar em Recife, que eu passei a frequentar a universidade e etc., eu sentia que as conquistas que eu fui adquirindo no curso foi, não só me provando por boas notas, mas me provando por bons resultados também (Gabriela).

Morar naquela cidade significava a impossibilidade de expressar a identidade de gênero com a qual ela se identificava. Nota-se que a mobilização do medo e da repulsa nas relações familiares é um dos fatores mais centrais na composição dessa questão para ela. Se deslocar para estudar na UFPE em Recife passou a representar também a possibilidade de "ser levada a sério enquanto uma pessoa trans", uma vez que ela poderia "externar" a sua identidade de gênero. Isso porque, o que aparece como uma obviedade na narrativa dela, se identificar como uma pessoa trans e não expressar abria a

possibilidade dela não ser reconhecida como tal[66]. Desse modo, narrativamente Gabriela estabelece uma distinção entre a cidade no *"interior"* como repressiva e a vinda para a *capital* para estudar na UFPE como libertadora.

Assim como Gabriela, Thauan (25 anos, *homem trans*) também situa uma distinção entre a cidade no *"interior"* em que nasceu e a vinda para Recife. Natural de Caruaru, no Agreste de Pernambuco, Thauan contou que se deslocar para estudar em Recife também representou uma *"libertação"*.

> **A universidade meio que me deu esse espaço de liberdade**. Não que não fosse lá onde eu estudava, sabe. Era um lugar que eu me sentia muito confortável de verdade. Até hoje quando eu volto eu tenho a sensação de casa. Para mim, na verdade, era um rolê sobre a vivência mesmo, sabe. Caruaru carrega muitas coisas pesadas. É um lugar onde eu passei por muitas coisas, inclusive pelo processo de expulsão de casa. Então para mim não ia dar para continuar em um lugar que eu cresci, sabe. As pessoas, por exemplo, hoje quando eu volto elas conseguem me ler como Thauan, boa parte delas. Mas, eu sei que se eu tivesse feito esse processo lá as pessoas não iam fazer essa leitura. (...) Eu comecei a minha transição totalmente sozinho. Eu tinha alguns amigos trans que eu só conhecia, mas que eu não procurava para saber sobre isso, porque eu já sabia tudo o que tinha para fazer. Eu digo que eu nesse quesito assim, esse acesso me deu esse privilégio de entender que, por exemplo, em Recife eu ia ter acesso a esse tratamento, essa terapia hormonal de uma maneira muito mais fácil do que se eu morasse em Caruaru. Os meninos de Caruaru têm que pegar horas de ônibus porque o ônibus sai de madrugada e passa o dia em Recife. E aqui no dia que eu sentir um 'ai' e quiser marcar uma consulta eu posso ir lá e marcar, sabe. Eu vim para poder possibilitar isso. Eu entendi. Eu já estava em um processo em Caruaru de tipo... que eu não me sentia bem. Eu cheguei a conversar com a menina que eu namorei lá sobre e dizer, numa cogitação: 'se eu transicionasse hoje será que a gente continuaria juntos?!'. E aí ela me disse uma vez: 'olha, a gente ia continuar amigos, mas eu não me relaciono com homens trans'. E aí eu fiquei... isso me freou muito, porque na época eu era muito apegado a ela e eu tinha uma... eu gerei realmente um processo de dependência emocional, onde eu achava que sem ela eu não ia ter mais ninguém, ninguém ia realmente me amar. E aí o que me ajudou a escolher vir pra Recife foi o fim desse relacionamento. Eu disse 'eu preciso recomeçar a minha vida em outro lugar porque eu vou surtar nessa cidade' (Thauan).

Como se percebe, para Thauan, permanecer no interior representava uma barreira para que o reconhecimento enquanto homem acontecesse. Nesse aspecto, a narrativa dele se encontra com a de Gabriela. O "peso" das coisas que Caruaru carrega, de um conservadorismo de gênero e sexualidade, que ele conta, é o que embarreirava essa afirmação. Logo, "transicionar" em Recife e não em Caruaru tinha a ver também com a cidade. Em Recife, a possibilidade de acessar a serviços de saúde e começar uma terapia hormonal era bem mais viável. Afinal, em Caruaru, os meninos trans "têm que

[66] Retomo essa questão no capítulo 5, para pensar a relevância da política de uso do nome social da UFPE nas narrativas.

pegar horas de ônibus, porque o ônibus sai de madrugada e passa o dia em Recife". Na trajetória dele, se deslocar para o campus Recife da UFPE era não apenas a possibilidade de continuar o curso em uma universidade pública, mas, também, a possibilidade de ter um lugar para morar, sendo quem ele já vinha se identificando, o que ele conta que foi ainda mais importante. Sair de Caruaru e vir para Recife significava a possibilidade, especialmente, de "ter um canto por pelo menos uns 4 anos, ou o tempo que eu terminasse a graduação". Isso era bem mais urgente do que concluir a graduação que havia iniciado em uma universidade privada em Caruaru, já que ele vivenciava conflitos difíceis no espaço familiar. De tal forma que, ele completa, "eu estou terminando a graduação porque eu comecei, na realidade, e pra manter essa coisa de que eu preciso continuar até conseguir chegar lá, mas que, na real... por exemplo, hoje a minha área de trabalho não tem nada a ver com a minha graduação".

Tal como Gabriela, Thauan, inconformado com as relações familiares, encontrou na aprovação no vestibular para o *campus* Recife da UFPE a oportunidade de sair da cidade e do contato com essa dimensão mais repressiva da família de origem. Essa migração foi o que possibilitou uma expressão de gênero de acordo com o que ele deseja, longe dos controles familiares e da moral conservadora que constituem o espaço do interior no contexto em que ele viveu. No *"interior"* é mais difícil expressar essas identidades transgênero, afirmam ambos. Assim como na narrativa de Gabriela, a saída de Thauan de sua cidade no interior para a capital também significava a viabilização da transição de gênero. Vir para Recife foi para Thauan e Gabriela um recomeço, e isso é enfaticamente marcado em ambas as narrativas. Para ambos, essa mudança estava diretamente ligada à busca de autonomia e de liberdade. Dessa forma, o espaço da universidade na capital é significado como espaço de liberdade para experimentações e expressões de gênero e de sexualidade, enquanto o interior seria o contrário, lugar de divisões de gênero mais acentuadas e de formas de um controle conservador das performances de gênero e de sexualidade mais rígido.

Cleópatra (35 anos, *mulher trans*) também tem em sua trajetória esse trânsito entre a cidade em que nasceu e se criou, no interior do estado e a UFPE. Ela conta com diferentes passagens pela UFPE. Ingressou em 2003 em um curso na área de Linguística, Letras e Artes, mas trancou a matrícula em 2004. Então, retornou em 2006, em um curso no campo das Ciências Sociais Aplicadas, que concluiu em 2009 e, em 2017, em curso no mesmo campo, que trancou na metade do semestre para iniciar um curso de Mestrado

na área de Ciências Humanas, concluído em 2019. Cleópatra, que é a primeira de sua família a chegar na UFPE, é natural da cidade de Carpina, na zona da Mata de Pernambuco, e o trânsito entre esses espaços aparece narrativamente como algo relevante na tessitura de suas experiências. Ela recorda como foi a primeira aula, em 2003, no primeiro ingresso dela na UFPE:

> Quando eu cheguei na UFPE, no primeiro dia de aula, meu pai meio que pagou um menino para me levar né, para me levar num circuito de como eu ia chegar na universidade, porque eu não sabia chegar. E eu lembro que esse menino quando ele me levou e eu entrei no CAC, aí eu passei na época em conjunto com mais dois colegas que faziam outro curso comigo, um menino e uma menina, que faziam História comigo em Nazaré. E aí quando eu cheguei aí eu encontrei esse meu amigo que fazia História na UPE comigo. E eu estava com esse menino que meu pai tinha pago para me levar pra UFPE. E aí esse meu amigo era extremamente afeminado, bem pintoso e falou comigo, me deu um abraço... Não teve outra, quando eu cheguei em casa meu pai já soube que eu tinha encontrado esse menino, que ele era desse jeito. E aí painho já deu uma lição de moral em mim, logo de início, sabe. Enfim, aí no meu primeiro dia de aula na UFPE já foi desse jeito. Foi logo para dar esse sermão sobre esse tipo de amizade que eu tinha e aquela coisa toda (Cleópatra).

Como apresentei no capítulo 2 desse estudo, Cleópatra vem de uma família de origem evangélica em que conviveu com formas de normatização, que passavam pelos ensinamentos da Igreja Batista. As tentativas de normatização se estenderam também para o período na universidade. o sermão sobre certo "tipo de amizade" é uma intervenção preventiva.

Embora, também, perceba a cidade de origem como sendo mais conservadora em questões de gênero e sexualidade, Cleópatra relatou numa perspectiva diferente. Enquanto nas trajetórias de Thauan e Gabriela, se deslocar do interior para morar na capital envolvia a abertura de outras possibilidades de construção de uma vida mais "vivível", Cleópatra ao estudar em um campus da Universidade de Pernambuco (UPE) no interior, percebeu que as pessoas que saiam da Região Metropolitana do Recife e se deslocavam para esse campus em Nazaré da Mata experimentavam um tipo de *"liberdade sexual e de comportamento"*.

> E aí eu vi um universo que era muito diferente do universo que eu via na escola. Eu percebi que havia uma liberdade maior, porque na época a gente tinha universidade em Nazaré em que a maioria era de Recife e estudava lá. Então, é uma questão que a interiorização na época já mostrava as suas falhas, porque a universidade que deveria abraçar as pessoas do interior era majoritariamente de estudantes de Recife e Região Metropolitana. E aí eu via que as pessoas de Recife e Região Metropolitana, por entenderem que estavam no interior, poderiam fazer o que queriam. Então, **havia uma linha de liberdade sexual, de liberdade de comportamento muito maior porque as pessoas sabiam que não eram ali daquela região**. E aquilo me assustava

> muito porque eu vinha de uma escola católica onde essa liberdade não existia, era muito regulado o tempo todo. E aí eu comecei a ver um mundo que não era o mundo que eu estava habituada até então (Cleópatra).

Tal percepção nos conduz a reconhecer que não se trata de uma oposição fixa entre capital/interior que se traduziria necessariamente em liberdade/opressão. O deslocamento na direção contrária à de Wanda, Thauan, Gabriela e Cleópatra, isto é, em direção ao interior era o que possibilitava alguma liberdade de expressão da sexualidade e do gênero para estudantes que saiam da capital pernambucana. O que se nota é que não há uma fixação cristalizada entre o *"interior"* como sendo sempre marcado por uma inviabilização das expressões da sexualidade e dos gêneros fora do estreito marco cisheteronormativo e a capital como o lugar da liberdade, acolhimento e diversidade para todo o sempre. Trata-se bem mais de o jogo transitório e contingente, também ambíguo e contraditório, em que os espaços são construídos e no qual constituem relações e sujeitos. Essa construção dos espaços envolve um emaranhado de relações, que narrativamente entre Wanda, Gabriela, Thauan e Cleópatra, se sobressai a dimensão da família de origem. Cleópatra, que sai do *"interior"* para estudar na capital e percebe que naquele espaço em que ela nasceu e se criou havia um conservadorismo mais forte, também percebe que essa mesma região figurava para outras pessoas como possibilidade de liberdade. Além do deslocamento, existem aí percepções que entrelaçam convenções territoriais, relações familiares acionadoras de conservadorismos morais, gênero e sexualidade.

Essa diferenciação entre o interior e a capital, que aparece aqui com a saída da cidade de origem para estudar no *campus* Recife da UFPE, é bastante recorrente nas narrativas de estudantes da UFPE. Além do *campus* e demais instalações na capital pernambucana, a universidade conta com dois outros *campi* no interior do estado, um na cidade de Vitória de Santo Antão, na zona da mata, e outro em Caruaru, no agreste. Dessa maneira, estudantes de várias regiões se deslocam de suas cidades natais para estudar em um dos *campi* UFPE, especialmente o *campus* Recife, maior da universidade.

Isso reverbera também em outros estudos, como o registrado por Facchini (2008), em sua pesquisa sobre mulheres que se relacionam com mulheres em São Paulo. Para uma de suas interlocutoras, a entrada em uma universidade pública e a mudança para a cidade universitária em um centro urbano viabilizou uma diminuição dos conflitos com o pai e o conhecimento de outras mulheres que se relacionavam com mulheres. Em

um estudo sobre as vivências universitárias de estudantes lésbicas, gays e bissexuais da Universidade de São Paulo, considerando as unidades sediadas na cidade de São Paulo, Cardoso (2019) também lida com uma oposição entre centros urbanos, percebidos como mais receptivos à diversidade sexual e de gênero, e interior que seriam mais conservadores. Essa distinção sinaliza tanto para as convenções sociais que são acionados nos e sobre os espaços, quanto para a importância dos espaços na construção das experiências sociais – entre elas, as de gênero e sexualidade, envolvendo diferentes formas de negociação de visibilidades, enquadramentos e possibilidades de trocas afetivas e sexuais.

Como Doreen Massey sustenta, "o espaço é um produto de inter-relações", "é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem" e "está sempre num processo de devir, está sempre sendo feito – nunca está finalizado, nunca se encontra fechado" (2004, p. 8). Nessa perspectiva, o espaço é entendido como sendo sempre constituído nos entremeios de diferentes relações de poder que os sujeitos colocam em cena. E não apenas os espaços são engendrados nessas dinâmicas, mas as relações sociais e os sujeitos são também constituídos através dos espaços. Partindo dessa percepção, as narrativas sobre o deslocamento entre o interior e a capital pernambucana, para estudar na UFPE, são expressivas dessas tramas nas quais espaços, relações e sujeitos se coproduzem nos entrecruzamentos entre relações de gênero e sexualidade.

Os trabalhos de Isadora Lins França (2013; 2015) e Roberto Efrem Filho (2017) argumentaram acerca de como territórios, relações sociais e sujeitos se correalizam nas articulações entre diferentes diferenças. França (2013), por exemplo, investigou como se produzem "sentidos de lugar" sobre Recife e São Paulo, a partir de uma pesquisa etnográfica com homens que se relacionam afetivo-sexualmente com outros homens nessas cidades e que transitam entre elas, compreendendo as articulações entre convenções de gênero e sexualidade, noções de brasilidade e regionalidade, racialização e classe social. Se deslocando entre as cidades, frequentando espaços de lazer e de trocas afetivas e sexuais e habitando as periferias urbanas, *gays* ou *frangos* e *boys* ou *cafuçus* – categorias êmicas com que a autora se defrontou – constituem formas de territorialização. Ou seja, ao produzirem sentidos de lugar sobre esses territórios, na medida em que experimentam diferentes relações e práticas, eles expressam formas pelas quais os territórios são produzidos. Destaca-se ainda, nesse trabalho, que as aproximações e diferenças regionais e de classe social são costuradas também por uma linguagem de

gênero e sexualidade. Ocorre que, diferenças, subjetividades e espaços se realizam mutuamente nessas experiências.

Em outro estudo, França (2015) se interessou em analisar os processos de produção de sujeitos e de "sentidos de lugar" em circuitos que envolvem a cidade de Barcelona e São Paulo, entre homens gays brasileiros que viviam na cidade espanhola. Nas cenas e narrativas analisadas por França, não apenas diferenças, relações e sujeitos eram engendrados, nas articulações entre trânsitos transnacionais, noções de brasilidade, relações de gênero, sexualidade, racialização e classe social, como lugares e cidades eram também engendradas nessas tramas. Em suma, "sexo, consumo, trabalho, lazer e dinheiro se entrecruzam em espaços que se constroem na medida em que ali se travam relações entre as pessoas que por eles circulam" (Ibid., p. 170).

Efrem Filho (2017), por sua vez, analisou, a partir de experiências narradas por duas travestis, como as disputas pelos espaços na noite de João Pessoa, alguns deles entendidos como "de prostituição", compõe formas de territorialização. Nessas disputas, travestis, mulheres cisgêneros prostitutas e policiais estariam entre os sujeitos que, entre encontros, conflitos, expulsões, cenas de violência, constituem modos de "sexualização do território e territorialização da sexualidade" (p. 103). Mais do que um pano de fundo para essas relações, os lugares, esquinas, ruas, eram parte inseparável das tensões e dos processos que delas decorrem. As prostitutas daquela região queriam Antônia, uma das interlocutoras de Efrem Filho, fora daquelas esquinas. Naquelas teias narrativas, inclusive, a ausência de um espaço específicos para a "prostituição de travestis" era um dos elementos centrais para que Antônia não identificasse suas práticas sexuais no mercado sexual da região, enquanto prostituição. Faltava um espaço que, naquele cenário, operaria como produtor de formas de identificação enquanto "travesti que se prostitui". Assim, tanto os territórios são sexualizados, quanto as sexualidades são territorializadas.

A conceituação de Massey (2004) e as contribuições de França (2013; 2015) e Efrem Filho (2017), me parecem ajudar a problematizar as relações de meus/minhas interlocutores/as com e nos espaços. Mais do que uma simples descrição de como se relacionam com e nos espaços do interior e da universidade, essas experiências narradas evidenciam as dinâmicas de produção desses territórios. Falam, portanto, de territorializações. Assim como França (2013) notou que as falas de seus interlocutores sobre a cidade do Recife assumem um efeito performativo, isto é, são partes do processo

de construção de uma narrativa sobre os espaços da cidade, envolvendo uma pluralidade de discursos de gênero, sexualidade, classe e racialização, entendo que as narrativas que me defrontei aqui materializam certos significados sobre a universidade e sobre o interior nos entremeios dessas relações de poder. Elas exibem as disputas discursivas pelas quais esses espaços são, contingentemente, produzidos. Nesses termos, não se trata de uma simples descrição dos territórios, mas sim de um efeito performativo que esses enunciados exercem. Também não significa dizer que ao pronunciarem um determinado significado para a universidade, assim ela simplesmente passará a ser. É ao colocarem em movimento convenções sobre os territórios, que se perfazem entre convenções de gênero e sexualidade e acionando diferentes sentidos – que são reiterados por um conjunto de atos performativos – que se dão modos de materializá-los.

Esse ambiente de *liberdade*, relatado sobre a universidade, é construído nas tramas das experiências de gênero e sexualidade dos próprios sujeitos que transitam e vivenciam esse espaço. Assim como a universidade aparece como espaço que viabiliza uma transição de gênero por ser mais livre ou mais seguro, para algumas dessas pessoas, ingressar na universidade significou, além de tudo, a abertura de novas oportunidades de se relacionar afetivo-sexualmente, ou ainda a possibilidade de afirmar-se enquanto LGBTI+. A universidade como espaço de *liberdade*, é espaço em que o desejo sexual poderia fluir mais livremente, o que envolve a erotização de alguns espaços, que são tomados como mais propícios, ou no mínimo menos repressivos, à experimentação sexual, especialmente para sexualidades consideradas não-normativas. Aqui, de modo análogo ao registrado por Efrem Filho (2017), a presença de um espaço reconhecido como mais livre à experimentação sexual, funciona para alguns como um dos elementos que oportuniza a construção de outras relações, práticas sociais, experiências e identificações.

Por sinal, a universidade é significada dessa maneira precisamente quando contrapõem com suas cidades de origem no interior do estado ou, em outros casos, com certos espaços fora da universidade. Como argumenta Laclau (2000b), a diferença marca a construção de uma identidade. Nesse caso, a construção da identidade de um objeto ou espaço se dá em relação ao que ela não é, a algo exterior que opera uma diferenciação importante na definição do que se é. É a demarcação de fronteiras que opera constituindo a identidade de todo objeto (BURITY, 2014). Essa relacionalidade marca tanto a constituição de toda identidade, quanto a sua contingência, visto que “se diferenciam de

acordo com relações variáveis e mutáveis com o que lhes é exterior" (BUTLER, 2017c, p. 131). Nessa perspectiva, essa relação entre a universidade e o fora dela é constitutiva do sentido de *liberdade* da universidade. Não que fora da universidade o que se vive seja sempre e em todo lugar, repressão. Isso a narrativa de Cleópatra sobre o interior já nos ensina. Também não significa que a universidade se constitua como espaço de *liberdade* plena. Mas, que o engendramento de uma identidade de *liberdade* da universidade é relacional. É negociada e disputada com o que é exterior a ela, o que também envolve a universalização de um sentido particular, entre outros tantos, acerca dos espaços em seu interior.

Nesse contexto, a escola também aparece narrativamente como contraponto na composição desse sentido sobre a universidade. Enquanto a escola é entendida como um local mais difícil para a assunção e a vivência de um gênero ou sexualidade dissidentes, a universidade é menos repressiva e mais segura. Passa ainda pela construção de uma autonomia que é mais facilmente negociada na universidade e na vida adulta do que na escola e na infância.

Os territórios de liberdade e risco, onde é possível ser quem se *é*, onde se negocia uma *passabilidade de gênero* e, assim, onde é também possível não ser reconhecido/a, se expandem e se alternam entre a universidade e o exterior dela. Uma oposição fixa e imutável entre interior e exterior perde sentido, embora haja uma tendência de localizar a universidade como espaço de liberdade (sexual e de gênero). Do mesmo modo, enquadrar aqui um sentido de liberdade como intrínseco ao funcionamento dos espaços-tempos que compõem a universidade, seria não apenas romantizá-los, mas perder de vista a multiplicidade, o diferimento, as disputas, as ambiguidades, contradições e a imprevisibilidade que o campo da experiência pressupõe.

As narrativas de pessoas trans e travestis foram fundamentais para perceber essa dimensão. Por entre as narrativas, a universidade aparece como espaço de liberdade, mas simultaneamente como "cisnormativa", o que abrange também violências, muitas vezes sob formas mais sutis e sofisticadas[67]. Frequentemente, essa percepção é contraposta por uma busca por *"referências trans"*. Como analisado no capítulo anterior, essa busca por *"referências"* impulsionava à construção de redes de apoio e trocas de experiências,

[67] No capítulo 5 analiso uma crítica importante aos conhecimentos e epistemologias produzidas na universidade, que tanto reproduziriam perspectivas medicalizadoras e fetichistas sobre as experiências trans, como não reconheceriam a bibliografia produzidas por essas pessoas.

conhecimentos, costumes, práticas e estilos, entre as *meninas trans e travestis* na universidade, como destacado por quase todas as pessoas trans e travestis interlocutoras desse estudo. Essas redes fazem da universidade um porto seguro, na medida em que recriam formas de existir e persistir em seu interior[68].

Dora (22 anos, *trans não-binária*) comentou, por exemplo, que no mesmo período em que ela estava se descobrindo, conhecendo outras pessoas LGBTI+ na universidade, foi também quando surgiu um grupo nomeado "CIn Direita", que representou para ela "repressão". "Então, na mesma época que eu estava descobrindo quem eu era, tinha um grupo se levantando no centro em que eu estudava pra ser contra quem eu representava. Realmente foi um momento bem conflitante" (Dora). Nessa ambiguidade, Dora explicou que entrou na UFPE achando que não poderia ser quem é, depois descobriu que podia e, em seguida, descobriu que isso tinha seus riscos. Em resumo, para ela, a UFPE "é um ambiente livre, mas não é um ambiente totalmente seguro"[69].

Uma ambiguidade parecida também emergiu na pesquisa desenvolvida por Iazzetti (2021). A maioria das pessoas trans interlocutoras de Iazzetti destacavam que encontraram na universidade condições mais viáveis para se afirmarem publicamente pela primeira vez. Para essas pessoas, a universidade aparece como mais segura e estável em relação a outros espaços. No entanto, havia também denúncias de transfobias institucionais, formas difusas de desigualdades, operadas nos cruzamentos com diferentes eixos de diferenciação, como classe e raça, e processos de adoecimento nas trajetórias universitárias.

Se não há um sentido unívoco, uniforme ou permanente sobre os territórios, é porque qualquer definição se faz situacionalmente sob conflitos e experiências. *Interior* e universidade são performances territoriais que se fazem nos meandros de relações e convenções de gênero e sexualidade, acionadas e atualizadas através de sentidos de regionalidade. Nesses termos, as experiências narradas por Wanda, Gabriela, Thauan e Cleópatra evidenciam modos de generificação e sexualização dos territórios, da universidade e do *interior*, assim como territorializações dos gêneros e sexualidades. Se essa liberdade narrada era a de ser quem se desejava ser em termos de gênero e

[68] Na seção *"Corpos em aliança, formas coletivas de persistir"*, retomo esse aspecto.

[69] Retomo essa temática da (in)segurança no próximo capítulo.

sexualidade, isso acontecia em tramas relacionais com os territórios. Disso resulta que o território participava da constituição dessa liberdade de gênero e sexualidade. Em suma, o espaço de liberdade que a universidade representa para essas pessoas – o que, veremos mais à frente, possui nuances internas – não é um dado natural ou permanente, mas sim um efeito, sempre mutável, das experiências e relações construídas pelos sujeitos que, em suas ações plurais, a vivenciam. Se noções de liberdade, convenções regionais, de gênero e sexualidade são acionadas na construção desses territórios, também estes compõem as tramas de tessitura daquelas, nas diferentes perspectivas de viver a universidade e as cidades do interior pernambucano.

4.5.2. Uma geografia sexual e de gênero da universidade

Pensar a dimensão do espaço no engendramento das experiências e subjetividades tecidas na universidade, me colocou a observar uma questão importante que atravessava as narrativas das pessoas com quem conversei: o fato de que a universidade não é um espaço homogêneo, mas constituído por uma pluralidade de relações e sujeitos que fazem dela uma espécie de mosaico. Se vivenciamos a universidade de maneiras distintas em função de tantos aspectos e vetores de poder, como tenho buscado ressaltar nesse estudo, o que abre diferentes possibilidades de experiências e formas de constituição de si, isso se dá em relações com e nos espaços.

A universidade muda não só no tempo, mas também no espaço. Mesmo que na minha própria experiência enquanto estudante na UFPE esse mosaico espacial já tenha se tornado evidente, esse aspecto foi se tornando cada vez mais importante para a análise, na medida em que fui conhecendo meus e minhas interlocutores/as. Algumas dessas pessoas tiveram passagens diferentes na UFPE, em cursos de áreas distintas, outras narraram sobre seus deslocamentos nos espaços na universidade, mas sempre destacavam as diferenças internas.

Entre as narrativas, havia uma percepção mais ou menos compartilhada entre todas as pessoas de que existem espaços mais acolhedores a expressões de gênero e sexualidade menos normativas e espaços menos acolhedores. Como França (2013) sugere, importa pensar como a sexualidade e o erotismo participam da construção de sentidos sobre os espaços urbanos, “envolvendo ainda moralidades, práticas e sujeitos mais ou menos visíveis nesses espaços” (p. 16).

Como foi possível perceber anteriormente, Bennie distingue a existência de espaços "mais normativos" dentro da universidade, assim como espaços "onde existia uma diversidade muito grande de pessoas e dos cursos, como o RU", o que para ele significava um aumento da exposição a situações de discriminação sobre ele. O Restaurante Universitário (RU), é percebido como espaço de diversidade, haja vista que há um grande fluxo diário de estudantes de diferentes áreas do *campus*. Nesse espaço, havia uma possibilidade maior de ter que lidar com olhares, risos e comentários sobre suas performances de gênero *"afeminadas"*, assim como era onde ele mais precisava responder a essas situações, muitas vezes sendo mais *"debochado"*.

A presença de uma pluralidade de sujeitos, em termos de gênero e sexualidade, mas também de classe e racialização, em determinados espaços é o que narrativamente explica a maior sensação de liberdade. Ambiguamente, Bennie conta que no RU, espaço que é percebido como bastante plural, é também espaço em que ele se sentia bastante exposto, o que sugere que esse não é o único elemento na composição dessa relação com os espaços na universidade.

Rose (34 anos, *lésbica*) conta com duas passagens pela UFPE. Entre 2007 e 2013 ela fez um curso na área de Ciências Humanas e em 2016 iniciou um curso na área de Ciências Exatas e da Terra, em que está em fase de conclusão. Ao longo da entrevista ela realçou as diferenças entre os dois cursos e centros em que estudou. Enquanto no primeiro, os debates e expressões de gênero aconteciam de maneiras mais plurais, no segundo isso é bem mais complicado. Ela percebe o centro em que estuda como sendo majoritariamente masculino e "mais preconceituoso".

> Na minha turma a maioria sempre foi muito de boa comigo, mas tem um ou outro que você percebe um olhar estranho. É isso que eu digo que eu não sei se é porque eu sou uma mulher, porque eu sou negra, porque eu sou LGBT, é difícil categorizar. Mas isso nunca me intimidou. Muito pelo contrário. Lá, eles vão ter que me engolir! Se tiverem achando ruim, mudem de curso, mudem de universidade! Eu acho que é muito de você conseguir se impor, sabe. Mas isso aí também eu não posso dizer: 'se imponha!'. Eu não posso chegar para uma pessoa e falar isso porque eu tenho a minha história, as minhas vivências e a minha forma de enfrentar as coisas (Rose).

Mesmo sentindo olhares estranhos, que não se sabe ao certo se é porque ela é *mulher*, em um centro que é majoritariamente branco, *negra* em uma universidade que até recentemente tinha uma imensa maioria de pessoas brancas, ou *LGBT*, em um centro

que é presumivelmente heterossexual, Rose não se intimida. Para ela, o centro em que estuda tem um "perfil mais sóbrio", de "pessoas mais contidas".

Essa percepção de Rose se aproxima daquela que João descreveu. Ele também é estudante de um curso na área de Ciências Exatas e da Terra. Para João, 21 anos, *bissexual* e estudante da área de Ciências Exatas e da Terra, o Centro e o Departamento em que estuda são de pessoas mais *"reservadas"* e *"discretas"*, o que compõe *"um departamento meio cinza, um departamento monocromático"*. Assim, acionam narrativamente uma imagem da formalidade e seriedade, que seriam mais típicas de áreas como as das Ciências Exatas, como o que exclui a diversidade.

João explicou que o departamento em que estuda é isolado no *campus* Recife e conta com um número pequeno de estudantes, por isso *"tem o seu próprio nicho de alunos"*. Por ter menos pessoas, ele seria por consequência menos *diverso*, o que também explicaria esse tom cinza do departamento, como ele analisa. "Quando você vai ali pro CAC, CFCH, CE e CCSA você já consegue ver um espectro muito maior de gente, de rostos né, de pensamentos políticos, de ideias, de tudo".

Em um dos momentos da conversa com Wanda, 22 anos, *bissexual* e estudante da área de Ciências Exatas e da Terra, quando pedi que ele me contasse um pouco sobre sua trajetória na UFPE enquanto uma pessoa LGBT, ele descreveu da seguinte maneira:

> Então, eu ponho o estar inserido na Universidade Federal, que é um ambiente extremamente plural, eu coloco como um marco muito importante pra meu processo de aceitação mais concreta. Dar de cara com o Centro de Informática... O primeiro impacto positivo pra minha aceitação foi chegar num centro que eu julguei extremamente hétero e que não tinha LGBT, e chegar no CIn e ter um bocado de frango, de poc. E aí, como eu falei, estar inserido na UFPE foi extremamente importante para o meu processo de aceitação e de amor próprio como pessoa LGBT (Wanda).

Assim como Rose e João, mesmo sendo de cursos diferentes, Wanda também expressa uma percepção do Centro em que estudava, como da área das Ciências Exatas e da Terra, enquanto *"extremamente hétero e que não tinha LGBT"*. Essa expectativa que ele já carregava ao ingressar na UFPE foi impactada com um ambiente diferente, formado por "*um bocado de frango, de poc"*, o que foi importante em seu processo de autoaceitação enquanto LGBT.

Esses sentidos sobre os espaços na universidade que foram aparecendo ao longo das narrativas e que ressaltam as diferenças internas, foram se destacando como parte da

maneira como eles e elas experienciam a vida universitária. Há espaços que são considerados mais plurais e, como Wanda explica, a UFPE como um todo seria "extremamente plural", e outros que são mais normativos. Essa pluralidade teria, então, ao menos dois sentidos. Um sentido relacionado a pluralidade de sujeitos, e no contexto dessas narrativas se referem especialmente às diferenças em termos de gênero e sexualidade, e que comumente se relaciona a população LGBT. Esse seria um ponto de grande relevância para muitas das pessoas com quem conversei no contexto dessa pesquisa, sobretudo na composição de redes de relações. Outro sentido é espacial, se refere a uma heterogeneidade entre os espaços na UFPE, o que faz com que qualquer generalização de sentido sobre o espaço da universidade seja bem mais a ampliação de um conjunto de características particulares que são vivenciadas de formas distintas entre os sujeitos.

Bennie, Rose, João e Wanda são estudantes do *campus* Recife da UFPE. Localizado na zona oeste da cidade do Recife, no bairro da Cidade Universitária, o *campus* Recife abriga 85 cursos de graduação, distribuídos em dez centros: Centro de Artes e Comunicação (CAC), Centro de Biociências (CB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Médicas (CCM), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Educação (CE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Informática (CIn) e o Centro de Tecnologia e Geociências (CTG). Embora o espaço do *campus* alcance todos os centros, eles se dispõem geograficamente, mais ou menos, em função das áreas do conhecimento. Isto é, de um lado do campus, encontram-se os centros de Biociências, de Ciências da Saúde e de Ciências Médicas; de outro, os centros de Ciências Sociais Aplicadas, de Educação, de Filosofia e Ciências Humanas e de Artes e Comunicação; e, por fim, os centros de Ciências Exatas e da Natureza, de Informática e de Tecnologia e Geociências que também ficam mais próximos uns dos outros.

No caso da UFPE, espaços como a região entre os Centros de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), de Educação (CE), de Artes e Comunicação (CAC) e de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) são vistos como mais acolhedores à diversidade sexual e de gênero. São regiões relatadas como menos normativas em relação aos demais espaços da universidade. Na mesma direção, embora que com algumas diferenças, estão as regiões que compreendem os Centros de Biociências (CB) e de Ciências da Saúde (CCS). Em oposição, estão as regiões com os Centros das Ciências Exatas e da Natureza

(CCEN), Tecnologia e Geociências (CTG) e de Informática (CIn), que seriam mais "elitistas, brancos, héteros e masculinos" (Rose). O que se percebe, no entanto, é que essa diferenciação não é rígida e invariável, mas envolve outros elementos que desfazem a oposição em certos momentos, ou que no mínimo a complexifica.

Iuri Cardoso (2019) lidou com relatos semelhantes. Entre as narrativas de estudantes *lésbicas*, *gays* e *bissexuais* da Universidade de São Paulo (USP), Cardoso também percebeu uma distribuição espacial da sensação de acolhimento e liberdade para pessoas LGBT entre os institutos e faculdades de diferentes áreas do conhecimento. Entre seus interlocutores, era consenso que essa diferença entre os espaços estaria relacionada aos *"perfis"* de cada área. Espaços com uma maioria de homens, brancos, heterossexuais e de classe média, eram vistos como menos receptivos para a pluralidade sexual e de gênero. Apesar disso, quase todas as pessoas afirmavam que se sentiam confortáveis e seguras em suas unidades na universidade, o que relacionavam a um sentimento de familiaridade com o lugar e com as pessoas.

Wanda fala especificamente sobre como vê o centro em que estuda, o Centro de Informática (CIn):

> O CIn é um centro muito diverso, de modo geral, e as pessoas que estão sendo formadas ali são diversas. Tinha gente escrota, tinha o playboysinho branco dos privilégios, que acha que o que a gente reivindica é frescurinha... mas a gente costuma até a brincar que o CIn é como se fosse o CAC das Exatas, porque é um centro extremamente diverso e tolerável na medida do possível, mesmo sendo um centro extremamente elitista ainda (Wanda).

Para explicar o quanto o CIn é *"diverso"* e *"tolerável"*, Wanda o compara com o CAC, visto, quase sempre, como o centro que abriga a maior diversidade, o que relacionam às áreas do conhecimento que ele abriga – artes e comunicação – e ao público que o frequenta. Diversidade é vista como a característica mais marcante do CAC e certas convenções sociais sobre ser artista e trabalhar com comunicação são mobilizadas como elemento para justifica-la no. A oposição que Wanda faz, ao descrever o CIn, entre ser *"diverso"* e *"tolerável"* e ser *"elitista"* aludem a uma relação que aparece pontualmente em outras narrativas. Entre as narrativas de Rose, Wanda, João e Bennie havia uma percepção de que um espaço é menos acolhedor e menos seguro a outras expressões de gênero e sexualidade, quando têm no seu público muitos *homens, cisgêneros, brancos, heterossexuais e de classe média*. Uma sequência de identificações que nesse cenário assumem um tom quase acusatório.

Stephanie Lima (2020) nota que entre os processos de construção dos corpos e sujeitos políticos negros universitários, como nomeia, havia uma "oposição negativa aos sujeitos simbolicamente pertencentes aos espaços das universidades públicas, ou seja, brancos, masculinos, heterossexuais e de elite" (p. 51). Opor-se a esses sujeitos envolve modos de afirmação e atuação política e de construção de si. No contexto das narrativas aqui analisadas algo semelhante acontece. A oposição entre espaços mais diversos, toleráveis e acolhedores às diferenças se estabelece em relações com essa oposição a presença majoritária desses sujeitos – *homens, cisgêneros, brancos, heterossexuais e de classe média*.

Essa diferenciação dos espaços na universidade não é algo exclusivo da UFPE. Analogamente, Elder Silva (2021) também registrou a percepção de que o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), se dá como o espaço institucional da UFRB com a maior diversidade sexual e de gênero. Também é o espaço mais acolhedor a essa diversidade quando comparado a outras unidades da universidade. Nos relatos analisados por Joelcio Bissaco (2012), sobre a Universidade Federal de Viçosa (UFV), há também uma diferenciação dos espaços a partir de noções de gênero e sexualidade. Alguns espaços teriam um "ar muito hétero, (...) algo muito viril", como o departamento das engenharias, o que gera uma sensação de intolerância à diversidade sexual e de gênero.

Essa diferenciação dos espaços da universidade em função das áreas do conhecimento responde ainda a um quadro hegemônico no qual áreas como as das ciências exatas e naturais, e das tecnologias, convivem com uma maioria formada por homens. Nesse quadro, as chamadas ciências duras, ou *hard sciences*, assumem um arquétipo masculino, enquanto as ciências humanas, da saúde e biológicas seriam mais "femininas". De acordo com Londa Schiebinger (2001), essa masculinização das ciências *hard* se relaciona ao fato de que elas lidam com fenômenos inanimados, matemáticos, com alto grau de abstração e aptidão analítica, imparcialidade, além de jornadas longas de trabalho, logo, competências apreendidas como masculinas. Homens é que estariam aptos a lidar com essas características. Diferentemente, as ciências *soft*, que se referem ao campo das humanidades e das ciências da vida, lidariam com seres vivos, com questões humanas e cotidianas, práticas de cuidado e são mais impregnadas de subjetividades e emoções, o que as ligariam automaticamente a algo entendido como feminino. Esse arranjo se reflete na própria disposição das mulheres e homens entre os

campos das ciências, como a autora analisa, o que acontece na própria universidade. Nota-se que a "dureza" e a "moleza" das ciências são constituídas por relações de gênero, assim como as colocam em movimento. Não que essas áreas sejam naturalmente masculinas ou femininas, é claro. Estudos feministas como os desenvolvidos por Donna Haraway (1995), Sandra Harding (1996) e Londa Schiebinger (2001) demonstraram os processos políticos de construção dessas representações da ciência e seus efeitos não apenas na produção de conhecimento, mas nas trajetórias de vida de pesquisadores e pesquisadoras. Se destaca, assim, que essa geografia generificada da universidade não é casual, ou uma especificidade da UFPE, mas algo que se conecta e se perfaz com relações e conflitos de gênero mais amplos, constitutivos do próprio campo científico.

Contudo, ainda que com suas restrições, a universidade figura como espaço de liberdade e acolhimento às diferenças, fazendo dela um importante espaço de sociabilidade. Esse aspecto também ganha seus contornos nas narrativas de Wanda, Rose e João. Ainda que partilhassem dessa percepção de diferenças espaciais na universidade, que permite localizar regiões mais ou menos acolhedoras a diversidade sexual e de gênero, como no caso das que estudam, em que lidam com um *"perfil mais sóbrios"*, de *"pessoas mais contidas"* (Rose), *"reservadas* e *discretas"* (João), isso não reverbera como repressão em suas trajetórias. Pelo contrário, ao comentarem sobre suas relações com os espaços em que estudam, falam de sentimentos de familiaridade, tolerância, liberdade e pertencimento, com os espaços e com as pessoas. Ao que me parece, essa ambiguidade tem muito a ver com o modo como eles e elas agenciam sentidos e relações nas experiências em suas unidades de ensino. Como Cardoso analisa:

> O tempo de vivência no local gera um conhecimento prático, de saber onde se está, quem está ao redor, por onde se pode sair e onde procurar ajuda. Esse conhecimento é adquirido exatamente na experiência concreta dos indivíduos: circulação e frequências nos espaços físicos, mas também no debate e construção de ideias, que permitem reconhecer e ressignificar a violência (CARDOSO, 2019, p. 86).

Essa espacialidade da universidade, cuja geografia envolve múltiplas e difusas relações de gênero e sexualidade, é também flexível no tempo, podendo um mesmo espaço mudar ao longo do dia em função de diferentes aspectos. Espaços que abrigam públicos de cursos diferentes ou em turnos distintos mudam no decorrer de horas, por exemplo, na medida em que a circulação dos sujeitos também muda.

Tais modificações podem, igualmente, ser sentidas no caso das *calouradas*[70]. Espaços que em outros momentos podem figurar como mais sérios, formais e até menos plurais, ou menos tolerantes à diversidade, podem mudar radicalmente, dando lugar a irreverência, a informalidade e a pluralidade.

Para Roberta (24 anos, *sapatão*), entrar na UFPE era *"um grande sonho"*, importando menos o curso e mais o fato de estudar nessa instituição. Em parte, isso tinha a ver com o prestígio que estudar na Universidade Federal de Pernambuco envolve, mas havia também outro elemento. Antes mesmo de ingressar na UFPE, Roberta já tinha ido a algumas *calouradas* na universidade, e conta que, por esse contato, ela "sempre via [a UFPE] como *um ambiente de muita liberdade*", outra razão do porquê que estudar na UFPE era um dos grandes sonhos.

Enquanto conversávamos sobre como foi ingressar na UFPE, Dora (22 anos, *trans não-binária*), que me explicava a "abertura de mundo" que aconteceu nesse processo, citou como exemplo as *calouradas*. Narrativamente, esse foi o melhor exemplo para o que ela estava me explicando sobre passagem da escola para a universidade, em que se sentiu muito mais livre. Analogamente, ao comentar sobre a importância da universidade em sua trajetória, Wanda destacou momentos como as *calouradas*, como espaços-tempos de experimentação.

> Pronto. Calouradas. Você ter a permissão de você ir vestida como queria pra uma festa onde tinha vários universitários, com várias realidades... tipo, foi a primeira vez que eu fui pra uma festa assim e podia me expressar, podia dançar do jeito que eu queria, podia me vestir do jeito que queria, podia conversar do jeito que eu queria, chegar lá e dizer assim 'sou eu' (Dora).

> Sim, algumas vivências como pessoa LGBT, seja de tipo usar um shortinho, de andar bichinha mesmo, de usar maquiagem, de usar batom, de tá com os frango batendo cabelo foram, as primeiras, foram nas calouradas da UFPE, foram nos rolezinhos pós-aula dentro da UF, ou no entorno. Então, o espírito de comunidade LGBT eu entendo que eu conheci mesmo dentro da UF, sabe (Wanda).

Esse é um ponto que aparece em diferentes estudos sobre universidade (BISSACO, 2009; LISBOA, 2017). Isto é, se a universidade é significada como espaço de liberdade, o que parece compor um imaginário social sobre essas instituições e que reverbera em embates em diferentes âmbitos, as *calouradas* constituiriam uma das expressões máximas dessa liberdade, porque nelas seria possível e interessante afirmar

[70] Festas de recepção dos/as recém ingressos/as na universidade, também conhecidos/as como *calouros/as*.

quem se é, vestir-se, dançar e conversar como quiser, ou "andar bichinha mesmo", "usar maquiagem" e estar "com os frango batendo cabelo". As *calouradas*, assim como os "rolezinhos pós-aulas", que acontecem, em geral, em bares nos arredores do *campus* Recife, também oportunizaram encontros e experiências afetivas e sexuais. Wanda contou que "tava bem putinha no início da graduação", e que "nunca tinha ficado nem com duas pessoas na mesma semana, quanto mais ficar com tantas pessoas, mas foi maravilhoso", o que foi viabilizado por esses momentos. São espaços-tempos de uma ousadia que possibilita experimentações de grande relevância, sobretudo para quem saiu de contextos em que se sentiam mais reprimidos para um de *liberdade*, como é o caso de Dora e Wanda. Em conjunto, essas experiências foram um "batismo", como Wanda comentou. Elas permitem a introdução em um circuito de relações, afetos e significados que constituem formas de viver o gênero e a sexualidade, tanto quanto formas de identificação. Experiências que formam não apenas sujeitos, mas espaços-tempos, na confluência de trocas libidinais e da irreverência.

Numa direção parecida, nos registros de trabalho de Costa Neto (2005), em um estudo sobre as interações sexuais entre homens, denominadas *pegação*, nos banheiros públicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é possível perceber como práticas sexuais constituem os espaços da universidade. Os banheiros públicos, inicialmente pensados como "espaço de gestão do lixo corporal nos espaços urbanos, vão se converter progressivamente em cabines de vigilância de gênero" (PRECIADO, 2019, p. 1), no território da universidade, embora não apenas, abrigam também uma trama complexa entre erotismo, fantasias, desejos, prazeres, perigos, normatividades e transgressões. Como Preciado (2019) sustenta, o jogo de visualidade dos corpos no banheiro público – os modos como se dispõem no espaço, a exposição do ato de urinar, e a ocultação do ato de defecar, no caso dos banheiros masculinos, as relações com os mictórios, os espelhos, as cabines, e assim por diante – compõe modos de produzir corpos, gêneros e sexualidades. Não se dão à revelia de relações de poder. No caso dos banheiros públicos masculinos, a mesma arquitetura, que envolve uma exposição dos corpos dos homens – os mictórios talvez sejam a expressão mais nítida disso – como forma de produzir corpos e masculinidades, é também a que, por essa razão, pode se constituir como espaço sexual (CAVANAGH, 2010). Haveria uma espécie de propensão dos banheiros públicos masculinos à experimentação sexual.

Nessa direção, o que quero pontuar é que na *"pegação",* os banheiros públicos masculinos da universidade se constituem enquanto espaços sexualizados, na medida em que mesclam práticas de sedução, prazer, erotismo e intercursos sexuais. Ao revés, a sexualidade incorpora a linguagem que estrutura o próprio espaço do banheiro, amalgamando as relações ambíguas entre visível e invisível, discreto e explícito, público e privado, segredo e revelação que dão forma a esse lugar e cuja tessitura é feita sob múltiplos atravessamentos de relações de poder como gênero e sexualidade. Importa destacar que essa mesma trama ambígua é também o que abre possibilidades de constrangimentos e violação dos corpos nos banheiros públicos (RANNIERY, 2016). Nota-se, então, que os espaços da universidade tomam forma através de relações de poder que envolvem gênero e sexualidade. No caso dos banheiros, há relações e práticas que podem produzi-los como espaços sexualizados e generificados, de formas diversas e imprevisíveis, o que mescla também modos de territorialização da sexualidade e do gênero.

Seguindo na perspectiva sustentada por Massey (2004), para quem o espaço está sempre sendo feito nos entremeio das diferentes relações de poder que são vivenciadas neles e com eles, e as valiosas contribuições de França (2013; 2015) e Efrem Filho (2017), convém destacar aqui o processo recíproco no qual se perfazem espaço, relações e sujeitos. Tal como, as experiências de gênero e sexualidade constituem o espaço da universidade, podemos dizer ainda que a própria arquitetura da universidade se constitui como um dispositivo de poder que, entre tantos outros, também generifica e sexualiza corpos. Afirmo isso realçando o argumento de que o espaço não é um simples pano de fundo estanque, onde as relações de poder se constituem de modo alheio a ele, mas algo que está implicado nessas relações, não só sendo (trans)formado por elas, como as constituindo. Sendo as *calouradas* – algo que na maioria das vezes se passa dentro do *campus* ou nos limites de suas fronteiras variáveis – uma espécie de expressão mais notável do que, em diferentes ocasiões, se passa nos espaços que compõem a universidade, o que inclui diferentes práticas sexuais, é possível afirmarmos que ela produz efeitos complexos nessas trocas libidinais e nos modos como os sujeitos se constituem nessas relações.

No entanto, essas representações das *calouradas* como espaços-tempos de *liberdade* também envolvem ambiguidades e contradições. Uma das interlocutoras de Carolina Lisboa (2017), por exemplo, se refere as festas universitárias como *"ambiente*

livre de opressões" ou *"minimamente seguros"*. Ambiguamente, no contexto daquela universidade, foi importante construir um grupo estudantil para o enfrentamento de situações de violências contra mulheres e estudantes LGBTI em festas universitárias, o grupo Hella.

Em minha trajetória na UFPE, ao longo da última década, consigo recordar de diferentes situações de atrito entre pessoas que curtiam as *calouradas* e as bandas ou artistas que faziam a festa, especialmente quando tocavam alguma música com conteúdo considerado machista, racista e LGBTfóbico. Atritos que interrompiam as festas, com gritos de ordem e de combate a veiculação da música. Nessa mesma direção, entre os relatos analisados por Lisboa (2017) se destaca um cuidado narrado por uma das interlocutoras, que compõe um dos grupos estudantis feministas na universidade, nas escolhas das músicas cantadas nas festas, para não cantar "músicas que ofendam qualquer tipo de minoria", o que constitui um cenário de disputas que se abre nessas festas em torno de questões como violência e reconhecimento.

Gabriela (22 anos, *mulher trans*) também relatou um episódio de medo em uma *calourada* realizada em frente a um dos prédios da universidade. Ela contou que na ocasião, foi encurralada por trás por três homens que tentaram puxá-la, pegar a força e ficaram puxando o cabelo dela. Outro episódio de violência que também aconteceu em uma dessas festas de recepção de calouros/as, mencionado por Thauan (25 anos, *homem trans*), foi sofrido por uma mulher trans à época estudante de um curso preparatório para o vestibular ofertado pela universidade. Enquanto se dirigia para o ponto de ônibus saindo dessa recepção, organizada para receber os/as estudantes LGBTI+ da universidade, ela foi agredida fisicamente por homens que não conseguiu identificar. O episódio aconteceu após ela ter denunciado um caso de transfobia sofrido por ela no evento. Dessa maneira, e como venho tentando demonstrar, os sentidos de *liberdade* atribuído à universidade de maneira geral, e às *calouradas* mais especificamente, envolvem ambiguidades e conflitos.

Esse aspecto se sobressaiu, principalmente, entre as narrativas de pessoas trans e travestis interlocutoras desse estudo. Entre elas e eles, a universidade aparece como espaço de liberdade, tanto por envolver um sentimento de maior segurança, quanto em relação a outros ambientes externos – a rua figura como espaço em que a violência se mostra bem mais possível –, mas simultaneamente como lugar de violências que podem ser explícitas ou sutis. É algo que se destacou mais nas narrativas de pessoas trans e

travestis, mas também aparecem nas narrativas de pessoas cisgênero. Violências que se manifestam não apenas em relações de gênero e sexualidade, mas também operadas por outros eixos de relações de poder. Daí que essa compleição relacional entre a universidade e o exterior dela dá-se numa relação entre liberdade e risco, em que embora essa instituição seja identificada como de mais liberdade e segurança, o risco da violência e repressão se mantém, ainda que minimizado. Desse modo, enquadrar aqui um sentido de liberdade como intrínseco ao funcionamento dos espaços-tempos que compõem a universidade, seria não apenas romantizá-los, mas perder de vista a multiplicidade, o diferimento, as disputas e a imprevisibilidade que o campo da experiência pressupõe.

No que me parece importante discutir aqui por oportunidade dessas narrativas, é que é possível notar que a geografia da universidade que tradicionalmente localiza determinadas regiões como mais sérias, conservadoras e menos acolhedoras à diversidade sexual e de gênero, não é um quadro rígido e invariável, como Wanda já tinha comentado. Trata-se de um quadro com relações complexas e móveis, envolvendo deslocamentos e rearranjos relacionais e espaciais que flexibilizam essa geografia, e tendo como um dos eixos importantes de constituição, as relações de gênero e sexualidade. Não significa negar que existem sentidos que são sedimentados, concebidos em formas de masculinização de certas áreas do conhecimento e feminização de outras – o que implica, inclusive, na produção de entraves e barreiras sobre o ingresso, a permanência e o reconhecimento daquelas que diferem das expectativas desse quadro normativo, como no caso das mulheres nas ciências exatas e naturais (SANTOS, 2012). Significa bem mais afirmar que toda fixação de sentido dá-se enquanto uma prática hegemônica que se estabelece pela produção de um exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015) e tem como condição de seu funcionamento a reiteração, o que a mantém no terreno da contingência, finitude e falibilidade (BURITY, 2014). Em síntese, há fixações parciais na geografia da universidade, respondendo tanto às convenções de gênero que constituem os campos científicos e que são evocadas aqui e ali na produção de subjetividades, quanto as possibilidades de rearticulações e ressignificações.

Nesse emaranhado de relações, há que se notar ainda que a flexibilidade dessa geografia da universidade também fala de suas fronteiras. Não apenas da relação entre interior do estado e centro urbano, que, como analisado anteriormente, não se mantém fixa e envolve uma dispersão de elementos que redesenham esse arranjo de diferentes e ambíguas formas, mas a própria relação entre a universidade e os bairros no entorno dela.

Ao explicar sobre as *"negociações de feminilidade"* que a passabilidade oportuniza e que por ocasião delas relações menos conflituosas e mais tranquilas são construídas, Gabriela, por exemplo, evoca o trânsito fora da universidade, em um dos bairros de seu entorno, onde ela mora. A vinda para o Recife foi um divisor de águas para ela porque viabilizou outras possibilidades de construção de si, um processo que abrange questões como autonomia e liberdade, mas isso não significou a resolução de todos os desafios. Uma simples ida a padaria pode significar um momento em que o gênero de alguém é colocado sob suspeição e que uma negociação com as possibilidades de enquadramento se abre. Essa negociação não acontece, contudo, somente em um dos espaços, também não é pontual ou isolada, mas é algo que diz respeito às experiências de Gabriela enquanto transita entre os espaços e constrói corporalidades generificadas, pois o reconhecimento na ida e na circulação na universidade também envolviam *"negociações de feminilidade"*. O aprendizado do uso de maquiagens para facilitar essa *negociação* que ela me contou, era feito nas relações e experiências de circulação. Talvez seja preciso lembrar o óbvio: todas essas pessoas se movimentam entre os espaços, participam de protestos, estágios, grupos de pesquisa, redes de amizade, vão a *calouradas* e aos *"rolezinhos pós-aulas"*, migram do interior para os arredores da UFPE no Recife, trafegam entre a universidade e os lugares onde moram e, assim, compõem as experiências por meio das quais corporificam conflitos e relações de gênero, sexualidade, classe, racialização, entre outras.

Na mesma direção, os relatos de Mariela, Thauan e Wanda sobre a vida nos bairros do entorno da universidade também sinalizam para esse redimensionamento constante das fronteiras da universidade, ou no mínimo para formas mais complexas de relação entre experiências universitárias e espaços. Mariela mora a duas horas de distância da universidade e, por isso, "vivia dormindo na Várzea", na casa de amigos que tinham alugado algum quarto ou casa na região e que acabava virando uma "república" de pessoas que tinham algum problema com a família, especialmente estudantes LGBT. Espaços na maioria das vezes precários, como ela explica, mas "onde eu tinha afeto e onde eu me sentia abraçada, acolhida". Nesses espaços era possível "só chegar, trocar uma ideia e dormir". Wanda é natural de uma cidade no interior, mas atualmente mora na Várzea, um dos bairros ao lado do *campus* Recife da UFPE. Contou que não raramente recebe amigos, por diversas razões – como por morar distante da universidade, ou por conflitos familiares –, no apartamento que divide com outros dois estudantes. Uma

questão de *acolhimento*, ele explica. Mariela e Wanda provavelmente não se conhecem, mas ambos falam de um modo frequente de viver a universidade, que borra as fronteiras da instituição. Dessa forma, esses espaços acabam, muitas vezes, se tornando uma extensão da própria universidade, haja vista que as relações, conflitos, dificuldades e aprendizagens circulam livremente na composição das trajetórias universitárias. O que é produzido em termos de experiência em um espaço não fica restrito a ele e, assim, as tramas curriculares que constituem o cotidiano universitário se estendem e se mesclam também a outros espaços-tempos, em relações complexas que se retroalimentam, algo próximo ao que Nilda Alves (2010) sustenta sobre o *dentrofora* que vivemos nas escolas.

Essas narrativas sobre o borramento das fronteiras da universidade entre seu interior e seus arredores nos conduz a perceber como as transformações impulsionadas pelo contexto político entre processos de democratização e cidadanização, foco dessa pesquisa, alcançam também outros espaços. Os bairros nos arredores da UFPE acabam tendo como efeito a circulação e o convívio com esses estudantes que movimentam os processos políticos na universidade.

Muitos estudantes se deslocam para a Várzea, especialmente pela distância entre onde moram e o campus. É o caso de Bennie também, que morava na Região Metropolitana do Recife. Ele conta que levava 3 horas para chegar na universidade e mais 3 horas para voltar. Eram dois ônibus e um metrô até ele passar a morar na Várzea. Essa mudança para universidade também significava o fim de situações de assédio e "piadinhas" que ele passava no transporte. Ao mesmo tempo isso não significava o fim das situações de homofobia, como ele diz:

> Então, assim, é um bairro predominantemente de estudantes universitários, a maioria, pelo menos aquela parte que olha pra federal, que fica ao redor da federal, do campus. É uma parte mais universitária, onde tem mais alunos, tem mais professores também que moram ali pela [Avenida] Polidoro. E eu sofria homofobia. Eu sofria homofobia, sofria chacotas do mesmo jeito, não tinha nada diferente do meu bairro (Bennie).

Nesse sentido, espaços compõem experiências e constroem possibilidades de vivenciar a universidade. Isso se dá sob variados modos de mobilizar fantasias, incluindo sexuais. O sentido de liberdade que reverbera entre as narrativas e que opera produzindo identificações se faz articulando uma dimensão fantasmática. Como diferentes trabalhos vieram ressaltando, a noção lacaniana de fantasia "busca nomear as narrativas imaginárias articuladas pelos sujeitos para encobrir ou *suturar* os limites e contradições

– a falta ou *cisão* radical – que impedem a realização plena de uma identidade e desafiam a possibilidade de completude da própria realidade" (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 77, grifos dos autores). O que narrativamente sutura, então, as contradições e ambiguidades entre os sentidos e experiências na universidade é essa noção de liberdade, que opera como um discurso fantasmático. Ela fala de uma plenitude que é ao mesmo tempo presente e por vir, e a depender do contexto em que é mobilizada uma dessas marcações temporais se sobressai. Encobrindo a contingência radical das relações sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007), narrativas como essa produzem vínculos, práticas, sujeitos e espaços.

Nessa perspectiva, gostaria de argumentar, por fim, que gênero e sexualidade constituem a espacialidade da universidade. Não são o que se dá em uma universidade já pronta, que somente abrigaria essas relações. Mas, compõe as disputas pela sua significação, que é parte do próprio processo de materialização da universidade. Ao mesmo tempo, sentidos e relações de gênero e sexualidade são também produzidas nos interstícios do que se passa nas experiências nessa instituição.

5. Jantares interrompidos e a democratização sob disputa

nossos passos vêm de longe
se estou aqui hoje
é só porque tantos outros já vieram
erguer muros não vai nos impedir de entrar
se precisar,
nós vamos derrubar
tomar de assalto o que é nosso
e não queremos só um lugar à mesa
queremos interromper o jantar
e começar tudo de novo

– Marcelo Caetano da Costa Zoby[71]

Este capítulo se propõe a refletir sobre algumas das relações mais diretas entre os processos de subjetivação de estudantes LGBTI+ e as lutas democráticas na universidade. Nesse intuito, focalizo como essas pessoas se constituem e compõem a universidade nos atravessamentos entre as linhas de força da democratização da educação superior e da cidadanização da população LGBTI+ no Brasil.

No capítulo 1, procurei pensar como as articulações entre os processos de democratização da educação superior e de cidadanização da população LGBTI+ no Brasil, se dão no âmbito mais amplo da política nacional. Há nessas articulações, disputas acirradas sobre a efetivação desses processos, tencionando noções como "democracia", "cidadania", "justiça social" e "igualdade", o que inclui a abertura de um contexto de crise que vem se expandindo nos últimos anos. Contudo, também tenho salientado que essas articulações se dão em um fazer recíproco entre políticas públicas, circuitos de afetos e desejos e formas de subjetivação, que se realizam no chão das universidades.

Nessa perspectiva, ao longo desse capítulo discuto mais precisamente sobre como essas articulações políticas reverberam na incorporação de demandas LGBTI+ no cotidiano da UFPE, consubstanciando repertórios, sujeitos e modos de atuação política, em relações e experiências marcadas por afirmações, contestações, dissensos e embates. Por fim, procuro refletir sobre o rito de passagem da universidade para o mercado de trabalho e as negociações de sentidos entre essas duas esferas em tramas que cruzam diferentes eixos de diferenciação social.

[71] Trecho do discurso de Marcelo Caetano da Costa Zoby, primeiro homem trans negro formado em Ciências Políticas pela Universidade de Brasília em 2016, em sua cerimônia de formatura.

5.1. “Eu precisei sair de sala de aula para me construir enquanto sujeito, enquanto minha militância coletiva”

Me chamou atenção o modo como Mariela foi constituindo a sua narrativa. A marcação do tempo era feita a partir dos acontecimentos políticos efervescentes no período em que ela estudou. Havia um motivo: *“eu tenho uma vida acadêmica que é completamente conectada com as angústias, as movimentações e as ansiedades das lutas políticas da UFPE”*. Mariela tem um histórico de atuação nos movimentos estudantis fora e dentro da universidade e isso assumia tamanha importância para ela que toda a narrativa foi costurada por essa atuação, o que, por sinal, ela destaca ter sido um dos pontos mais significantes em sua trajetória na universidade.

Mariela ingressou na UFPE em 2014, “final do governo Dilma 1”, como ela localiza. O contexto político da universidade, ela conta, tinha como uma das marcas mais centrais a crise que se espalhava por todo lado, acompanhada por uma dinâmica, que foi progressivamente se intensificando ao longo do tempo, de “colocar como protagonismo necessário dentro da universidade as vozes das mulheres, das pessoas negras e assim por diante”. O ano de 2014, como busquei analisar no capítulo 1, pode ser entendido como um período crítico para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil. A arena política acerca das universidades fervia com as lutas provocadas e provocadoras da pluralização de pessoas que acessavam a Educação Superior. Para Oliveira (2019), o ano de 2014 marca o fechamento de um ciclo de políticas públicas que pautavam a democratização da educação superior no Brasil. Mariela relata que naquele ano os movimentos estudantis dentro da UFPE estavam discutindo questões como o quanto programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) eram “instrumentos de privatização da educação superior”; estavam lutando pela democratização do acesso a bolsas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a área das humanidades na UFPE; denunciavam a precarização do Restaurante Universitário (RU); lutavam contra os cortes econômicos do Ministério da Educação, entre outras tantas pautas. “Era um ‘pega para capar’ miserável mesmo”, ela resume.

Para ela, entre 2014 e 2017 se viveu *“o auge do debate identitário”* nas universidades, ou “pelo menos a UFPE abriu uma porteira muito grande que foi até 2017” para o *debate*. Esse *“debate identitário”*, ela explicou, tinha como foco “colocar como protagonismo necessário dentro da universidade a voz das mulheres, a gente ouvir mais

o que é que as mulheres da universidade têm para dizer, o que é que as pessoas negras dentro da universidade têm a dizer". Foi o contexto de efervescência das disputas acerca de democratização do acesso e permanência nas universidades públicas, que tinha como ponto alto a política de cotas. As disputas que se estenderam no contexto nacional sobre esse processo tinham como arena especial os cotidianos universitários. Se no contexto nacional, no fluxo da democratização da educação superior, um dos discursos mais potentes era o de trazer para o centro das políticas educacionais os sujeitos que estiveram historicamente às margens, no chão das universidades esse processo também ganhava seus contornos.

Na história da educação superior no Brasil, nunca se viu tamanha pluralização, o que colocou em cena uma série de sujeitos sub-representados nesse nível de educação. É na efervescência desses processos que Mariela começou a se identificar enquanto *mulher negra* e *trabalhadora*. "Era o auge do movimento negro", ela destaca. Dá-se que a compreensão dos processos políticos debatidos e denunciados pelo movimento negro e pelo feminismo, em suas diferentes vertentes, na UFPE naquele contexto, possibilitou também que ela construísse formas de identificação. Ela detalha: o "conceito de negritude, que a gente aceita, apesar de ter seus problemas, me definia, definia o meu cotidiano e definia o cotidiano da minha família". Também chama a atenção sobre os debates a respeito das tendências feministas: "Quando eu vi eu era uma mulher que precisava do feminismo, mas não do feminismo liberal, eu precisava do feminismo classista revolucionário", Mariela completa.

Em sua tese de doutorado sobre os processos de produção de sujeitos políticos e de modos do fazer político em universidades, tomando como foco principal as trajetórias de estudantes negros, Stephanie Lima (2020) também lidou com narrativas que realçam a importância da entrada na universidade na transformação da percepção das relações raciais. Nesse estudo, com a entrada na universidade em um contexto de ampliação do acesso de estudantes negros e negras, as percepções sobre as questões raciais e os modos de ser negro e negra eram ampliadas e ganhavam outros contornos, porque acessavam outras redes de saberes, experiências, epistemologias e modos de fazer político. Nesses termos, a efervescência que as políticas de democratização da educação superior – e aqui, especialmente em suas relações com as políticas de cotas raciais – produziram nos últimos anos, tem como efeito uma proliferação de sujeitos políticos, de formas de negociação das diferenças e de ação política nos espaços acadêmicos. Assim,

"o auge do movimento negro" na UFPE que Mariela me relatou se refere a esses processos. Nele, ela se reconheceu enquanto *mulher negra e trabalhadora*.

Naquele contexto, ela destaca que não se tinha ainda uma movimentação muito grande das demandas LGBTI+ nas políticas estudantis da UFPE, como os movimentos feministas e negros alçaram. Se debatia pouco as *"questões LGBT"* e menos ainda as *"questões lésbicas"*, de tal forma que ela recorda que sentia que "não conseguia ter o mesmo protagonismo que a gente tinha, por exemplo, enquanto mulher". Então, passou a "construir espaços coletivos e que pensem a vivência dessa mulher lésbica em casa, no curso, nos seus respectivos cursos, nos seus espaços de vida como um todo". Mas, isso foi mudando ao longo de sua trajetória na UFPE e ela explica que passou a perceber que "muito mais do que a gente debater política identitária a gente tem que lutar por condições concretas de vida". Isso impulsiona uma aproximação com estudos e campos de ação política entre gênero e classe. Nessa chave de compreensão, o reconhecimento enquanto *mulher trabalhadora* passou a ser um ponto forte nas formas de atuação política no movimento estudantil, articulando-se a outros reconhecimentos, como *negra* e *lésbica*.

A inserção nesses circuitos políticos acabou sendo decisiva na trajetória dela. Mariela destaca um *"choque"* entre a *"vida política"* e a *"vida acadêmica"*. Explicou que esse choque se dava pela falta de reflexo entre o que ela debatia na sala de aula e o que acontecia fora dela. Ela diz: "se eu fosse construir espaços LGBT, assim, de rodas de conversa LGBT na Federal, isso não reverberava dentro do espaço de sala de aula. A gente não discutia isso, a gente não debatia isso". Por essa razão, ela era muito mais presente nos espaços dos movimentos estudantis do que na sala de aula. E ressalta enfaticamente: *"eu precisei sair de sala de aula para me construir enquanto sujeito, enquanto minha militância coletiva"*. Esse choque entre o que se passava na sala de aula e o que acontecia fora dela, ela nota, passou a mudar nos anos seguintes quando alguns elementos desses debates passaram a compor de modo mais frequente as salas de aula. Uma mudança que veio se dando como efeito dos deslocamentos que as demandas LGBT e feministas nos espaços universitários impulsionaram ao longo dos últimos anos.

Essa percepção de falta de reverberação das discussões sobre as questões LGBT na sala de aula se aproxima dos resultados do trabalho realizado por Rios e Perez (2020) com universidades brasileiras. Em entrevistas realizadas com estudantes, elas notaram o descontentamento relacionado à falta de discussões sobre preconceitos e direitos de

mulheres, negros/as e LGBTI+ nas universidades, como elemento motivador para a criação de espaços que fizessem essas discussões. Analogamente, Mariela percebe a falta e isso a move para a criação de "espaços LGBT, rodas de conversa LGBT".

Apesar dessa diferença pontuada entre a *"vida política"* e a *"vida acadêmica"*, ela reforça categoricamente que elas não se separam. A essa dupla, soma-se a necessidade de trabalhar. Mariela tinha dois estágios durante boa parte do curso. "Eu estava manhã e tarde nos estágios e de noite eu estava construindo o movimento estudantil e quando dava eu ia para aula, saca?!". Essa inserção de Mariela no movimento estudantil tinha a ver tanto com a organização de modos de atuação política na universidade, quanto com a composição de redes de afetos, solidariedade e acolhimento.

Recordando essa composição tripla, entre *"vida política"*, *"vida acadêmica"* e trabalho, ela lança um olhar crítico: "me trouxe inúmeras debilidades que hoje eu sinto". Porém, faz uma ressalva: "se eu não tivesse fora de sala de aula, eu não teria a firmeza ideológica e identitária que eu tenho hoje". As experiências fora da sala de aula são parte importante dos processos de autorreconhecimento que Mariela tem vivido, algo que ela reforçava em diferentes momentos da entrevista. Algo parecido foi observado por Silva (2021), entre estudantes *bissexuais* e *viados* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que destacavam a importância dos corredores e pátios como espaços formativos. O que há de especial nesses espaços – e em comum entre os relatos de Silva (2021) e a narrativa de Mariela – são as possibilidades de encontros, trocas de experiências e modos de afetação, sobretudo por oportunidade de movimentos estudantis. O movimento estudantil é educador. É parte do movimento vivo das práticas curriculares nas universidades e, como tal, é permeado por tramas que atuam gerando potências, conflitos, encontros imprevisíveis, ressignificação de sentidos.

Mariela maneja identidades de *estudante*, *trabalhadora* e *militante*, num processo imbricado: se faz *trabalhadora* enquanto se faz também *estudante* e *militante*. São identificações que dificilmente se separam, porque os elementos que constitui uma passa também pelas outras. Assim, elas se perfazem nos fluxos das experiências engendradas. Essas narrativas dizem ainda das dinâmicas de negociação e compleição de sujeitos políticos que tem marcado os cotidianos universitários. Os fios pelos quais ela faz-se *lésbica*, *estudante*, *trabalhadora*, *mulher negra* e *militante*, se enovelam na tessitura de sujeitos políticos como as "pessoas LGBTI+ universitárias

Nessa direção, nota-se a força com que as lutas políticas que se afirmavam dentro da universidade constituem os processos de subjetivação das pessoas que vivenciam esses espaços. Toda a narrativa de Mariela foi sendo tramada com elementos dessas lutas, desde a marcação da passagem do tempo da trajetória dela na UFPE até a relação dela com o ensino, com a pesquisa e consigo mesma. Esse é um traço que foi aparecendo com mais ou menos nitidez nas entrevistas com as outras pessoas com quem tive a oportunidade de conversar. Elas e eles falavam, entre outras coisas, da virada que as lutas políticas travadas na universidade tinham causado em suas trajetórias.

5.2. Emergência das *pautas* LGBTI+ na UFPE: sujeitos políticos em disputas

Como tenho destacado ao longo dessa tese, nos últimos anos, mudanças significativas vieram acontecendo nas universidades públicas brasileiras. Em seu percurso, encontra-se a emergência e incorporação das chamadas demandas ou *pautas* LGBTI+. Contando com uma trajetória mais longa na UFPE, a narrativa de Cleópatra (35 anos, *mulher trans*) foi bastante emblemática desses processos.

Cleópatra ingressou na UFPE pela primeira vez no ano de 2003 em um curso na área das artes. Ela contou que foi um curso muito importante porque pôde começar a "pensar e a experimentar coisas que até então não tinha pensado sobre". Em um curso no campo das artes, ela sentia a possibilidade de se expressar da forma que quisesse, incluindo trabalhar personagens femininas, o que ao passo em que era prazeroso e criava algum tipo de identificação, ela explica que não entendia bem o que se passava. E faz uma ressalva, de que as discussões sobre transgeneridade não apareceram, nem conheceu outras pessoas trans como ela. Ela trancou o curso em 2004, para concluir outro que havia iniciado e, em 2006, voltou à UFPE, agora em um curso na área de Ciências Sociais Aplicadas. O contexto era diferente, ela conta. Mas há algo que parece não ter mudado muito. As discussões sobre pluralidade sexual e de gênero ainda se mostravam incipientes na universidade ou não apareceram na trajetória dela da forma como se deu depois.

> A gente não tinha essa carga de movimento social e militância na UFPE trazendo esse debate que você olhasse e dissesse 'ah eu me reconheço, eu me abraço nisso'. Porque era uma pauta que estava muito longe da universidade ainda, sabe. Eu lembro e eu não sei em que período foi, mas lembro ainda de algumas ações de um coletivo, que era o coletivo Além do Arco Íris, que tinha uma ação que foi quando eu comecei a pensar sobre isso, sabe, desse lugar. Mas, ainda era uma pauta muito voltada para as questões de gays e de lésbicas.

> Não era nem LGBT, era LG e com a supremacia G, então é... eu tinha ouvido falar, eu cheguei a ouvir falar desses coletivos, mas por exemplo, não tinha uma pauta na universidade bem estruturada sobre isso. Então, não havia uma pressão interna. Não havia uma organização interna (Cleópatra).

Embora houvessem algumas ações iniciais do "Coletivo Universitário Além do Arco-Íris"[72], ela recorda que a pauta ainda era voltada para as questões de gays e lésbicas. As demandas LGBT ou atuações políticas dessas pessoas na universidade ainda eram pontuais e restritas. Cleópatra, entretanto, destaca a importância das "presenças pedagógicas" que cotidianamente tensionavam e desafiavam os discursos cisheteronormativos, apesar da ausência de uma pauta *estruturada* ou *organizada* sobre essa população.

Essa ausência assume um peso importante na trajetória dela e alude às transformações na cena política da universidade. À época, as universidades ainda não viam a efervescência da confluência entre a democratização da educação superior e a cidadanização da população LGBT. Era o início de algo que se desdobrou nos anos seguintes: a multiplicação de grupos de pesquisa e estudos, eventos acadêmicos, coletivos de atuação política, exposições artísticas, culturais, festas e assim por diante. Entre os efeitos dessa efervescência se encontra uma mudança na cena política das universidades, e nela um fortalecimento de demandas LGBTI+ e feministas.

Através de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), onde pesquisou o tema da violência policial contra travestis, Cleópatra aponta um reconhecimento identitário. Conta que viu uma matéria no jornal sobre o tema e aquilo chamou a atenção dela, embora não soubesse ainda o que era ser travesti. Nessa pesquisa desenvolvida, ela foi até o movimento LGBT Leões do Norte e conversou com uma travesti e uma mulher trans. Ali "a ficha caiu", conta. Mas, ressalta enfaticamente que foi através desse trabalho de conclusão de curso que pôde pensar e entender sobre gênero e sexualidade e, sobretudo, sobre transgeneridade e transexualidade. Ela diz: "Então eu saí em 2009 consciente de algo que eu estava buscando durante muito tempo, que a escola negou, que a universidade durante muito tempo negou e só através de um TCC meio que houve uma restituição uma reparação dessas lacunas de conhecimento e tal" (Cleópatra).

[72] O Coletivo Universitário Além do Arco-Íris surgiu na UFPE. Relatos sobre esse Coletivo também aparecem na narrativa de Cris, que foi um de seus integrantes, e que analiso com mais atenção no capítulo 4 dessa pesquisa.

Nos anos seguintes, movimentos sociais, coletivos estudantis, eventos acadêmicos e atos políticos começaram a se disseminar na universidade. Em 2012, por exemplo, foi realizado o I Seminário de Gênero e Sexualidade UFPE/UNICAP, com o tema *"Teorias de Gênero: o que é isso?"*. O evento foi organizado entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e suas ações circularam entre as duas instituições. Em versão ampliada, entre 12 e 16 de maio de 2014, ocorreu a segunda edição do evento, dessa vez se concentrando na UFPE, com atividades que se estenderam por todos os *campi* da universidade, entre diversas áreas do conhecimento.

Cleópatra recorda que quando retornou à UFPE em 2017, enquanto estudante, já havia um cenário político bastante diferente. Um dos marcos importantes na cena política LGBTI+ da universidade é o processo de construção da política de nome social. Céu Cavalcanti (2016) demonstra que a construção e implementação dessa política ocorreu através de alguns acontecimentos: 1) a aprovação da estudante Maria Clara Araújo para o curso de Pedagogia em janeiro de 2015; 2) a reunião do Conselho Departamental do Centro de Educação (CE) que pautou o uso do nome social em fevereiro de 2015; 3) a publicação da primeira Portaria que regulamentaria essa política em fevereiro de 2015; 4) a publicação de uma nova Portaria em março de 2015, com a participação de diferentes sujeitos na formulação, assegurando o direito do uso do nome social e de espaços apartados pela divisão binária dos corpos, como toaletes e vestiários, "de acordo com sua identificação de gênero autodeclarada"; e 5) o lançamento da campanha *#meunomeimporta* em abril de 2015, com o objetivo "de conscientizar a população da Universidade Federal de Pernambuco e também a comunidade civil como um todo, sobre a importância do respeito e uso do nome social de pessoas transexuais, transgêneros, travestis e intersexuais"[73].

Em uma matéria do site G1, que traz como título *"'A universidade pode ser nossa', diz transexual aprovada no Sisu"*[74], publicada em janeiro de 2015, observa-se na narrativa construída alguns elementos importantes. O primeiro deles é o fato de que Maria Clara foi a primeira pessoa de sua família a ser aprovada em uma universidade federal, uma expressão das transformações recentes na Educação Superior analisadas

[73] Disponível em: https://www.ufpe.br/procit/design/campanhas/-/asset_publisher/bN0CSWXQCWyY/content/meu-nome-importa/38982

[74] Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/universidade-pode-ser-nossa-diz-transexual-aprovada-no-sisu.html

anteriormente. O segundo é o trecho da fala dela que afirma: *"a universidade tem que estar suficientemente preparada para me receber, como recebe qualquer outra pessoa"*. As demandas de reconhecimento e inclusão social, que vinham sendo organizadas pelos movimentos LGBTI+, aparecem na percepção dela como algo fundamental também para as universidades, com destaque ao respeito do uso do nome social. E, por fim, a importância do ingresso na universidade, que a estudante relata da seguinte maneira: *"Minha mãe ouviu que eu ia acabar na Europa me prostituindo, esse tipo de coisa. Não desmerecendo a prostituição, mas eu realizei meu sonho de entrar para academia e me tornar uma universitária. Para ela e para mim é um orgulho muito grande"*. Isto é, a universidade aparece como antípoda da prostituição, como a alternativa a essa possibilidade que aparecia no horizonte dela como algo esperável. Como tem sido analisado por teóricas como Brume Dezembro Iazzetti (2019), os processos de exclusão vivenciados por pessoas trans, tanto em suas famílias de origem, quanto na escola e no mercado de trabalho, vêm historicamente mantendo essa população, na maioria das vezes, "em trabalhos precários que fixam um ciclo de pobreza, impossibilitando a continuidade dos estudos e uma eventual entrada no ensino superior" (p. 5).

Em 11 de maio de 2015, a UFPE declarou a criação de um órgão voltado à produção de políticas para a população LGBT da universidade. Começam os trâmites para a criação. De início, duas questões se tornam aglutinadoras de investimentos e tensões. A primeira é o tipo de ligação que esse órgão teria com a universidade e a segunda é o próprio nome que seria dado. Decide-se que seria uma Diretoria e que estaria diretamente vinculada ao gabinete da reitoria, o que se percebia ser uma posição estratégica no organograma da universidade. Ao final de 2015 é publicada a portaria de criação da Diretoria LGBT da UFPE. O processo de implementação desse órgão é marcado por disputas políticas que envolvem aspectos como a carência de verbas, de espaço físico adequado e de pessoal[75]. Em entrevista informal que realizei com um ex-funcionário, ele contou que a Diretoria *"já andou por muitos espaços físicos"* e que por diferentes razões – entre elas estaria uma resistência à existência desse órgão – migrou entre todos eles até chegar ao atual espaço físico, o prédio da Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE), local em que as relações são também conflituosas.

[75] Em abril de 2019 a Diretoria LGBT da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) anunciou a suspensão das atividades desenvolvidas, afirmando através de nota que devido à redução no quadro de pessoal e de recursos as atividades ficariam suspensas até reversão da situação. Alguns dias depois do anúncio a Diretoria LGBT anunciou a retomada nas atividades.

Em 2020, a Diretoria LGBT passou a ser chamada de Núcleo LGBT da UFPE e a compor o Comitê de Políticas Afirmativas, ligado ao gabinete da reitoria.

Nesse sentido e, assim como Cleópatra nota, a *"pauta LGBT"* passou a se fazer mais presente nos embates políticos na UFPE, o que não significa, evidentemente, que todas as demandas tenham sido atendidas, ou que nesse novo cenário não haja resistências ferrenhas ou disputas acirradas. Essa emergência de uma *"pauta LGBT"* na UFPE produziu uma série de deslocamentos. Aparecer não é um processo simples, mas altamente regulado por relações de poder. Como Butler (2018b) sustenta, se podemos questionar quem ou o que tem o direito de aparecer, significa que nem todos podem aparecer e ser reconhecidos, o que pressupõe uma zona que opera como um exterior constitutivo. Nessa perspectiva, ao exercitarem o direito de aparecer, ou de fazerem suas *pautas* aparecerem, questionam e tensionam também as fronteiras que regulam o reconhecimento. A pauta LGBTI+ na UFPE, se faz nos interstícios entre as disputas pela democratização da educação superior e o processo de cidadanização da população LGBTI+ no Brasil. Como construção, essa dinâmica envolve tensionamentos, disputas, antagonismos e articulações que se dão tanto nos embates políticos mais amplos quanto no chão das universidades. Uma das expressões disso dá-se com a visibilidade que as pessoas trans e travestis alçaram nesse. Como Cleópatra nota, é perceptível a "emergência do *discurso da população trans* na universidade":

> Eu acho que a política de nome social, a política de uso de banheiro, que foi um pequeno movimento de acesso, tem feito esse deslocamento, sabe, das nossas pautas ganharem uma visibilidade maior até do que de outras identidades. Então, acredito que nunca na universidade se falou tanto sobre a população trans e travesti, mas esse tanto ainda é muito pouco. E esse tanto se diz muito mais a políticas muito pontuais do que propriamente a questões mais amplas (Cleópatra).

Assim como destaquei no capítulo 1, nos cruzamentos entre os processos de democratização da educação superior e de cidadanização da população LGBTI+ no Brasil, as pessoas trans e travestis vieram ganhando centralidade, de modo que, entre outras coisas, políticas voltadas ao ingresso e à permanência desse público nas universidades têm sido ensaiadas ao longo do país[76]. Esse seria um dos efeitos da própria emergência das "pessoas trans" enquanto sujeito político, que ora se aproximam, ora se

[76] Para um mapeamento amplo dessas políticas, conferir Iazzetti (2021).

distanciam das "pessoas LGBTI+", o que estaria relacionado à defesa das *"especificidades"* e o combate às invisibilizações.

A compleição das "pessoas LGBTI+" e das "pessoas trans" enquanto sujeitos políticos universitários envolve tanto a aparição das *pautas* e demandas LGBTI+, quanto a afirmação de um orgulho, em um movimento de positivação das múltiplas identidades envolvidas no acrônimo, ao tempo em que também denunciam e se opõem a formas diversas de violência, localizadas também nos espaços acadêmicos. Entre as *"especificidades"* defendidas pelas "pessoas trans", que operam como elementos centrais na estruturação delas enquanto sujeitos políticos, localiza-se a denúncia às ausências e aos apagamentos delas e de suas produções na academia, em um processo que foi denominado de *trans-epistemicídio* (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020).

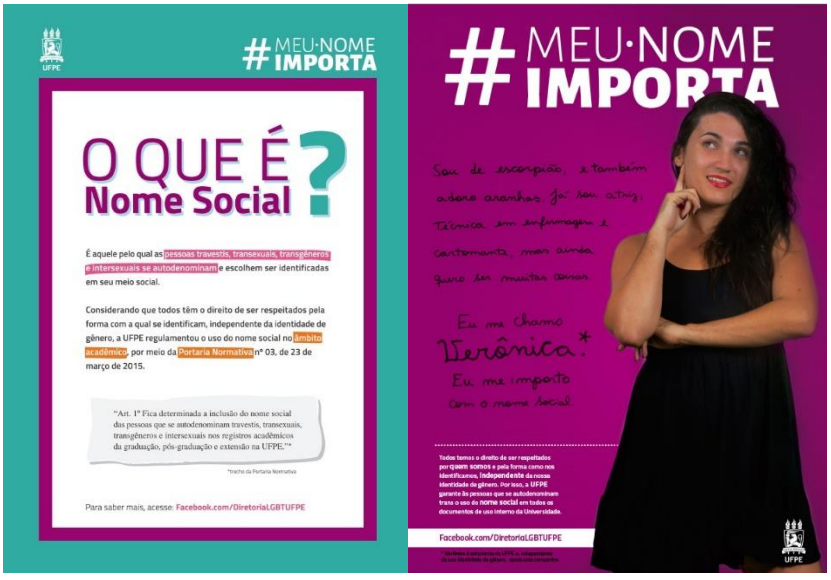
Nessa direção, um fator relevante a ser observado sobre os ativismos trans nas universidades, ou ao menos no contexto da UFPE, é a defesa de uma *"especificidade trans"*, ou, em alguns momentos, de *"especificidades"*, no plural, ressaltando diferenças internas a essa população. Ainda que se inscrevam na chamada população LGBTI+ e disputem internamente a hegemonia dos movimentos sociais LGBTI+, há uma defesa constante de *"especificidades"* que marcam as trajetórias de pessoas trans e que se perderia quando se fala em "população LGBTI+". Ao analisar as políticas de ações afirmativas nas universidades, Iazzetti (2021) também nota a mobilização dessa noção. Em uma das universidades analisadas por ela, a existência de políticas afirmativas voltadas às "pessoas LGBTI+" é tensionada pela percepção de uma "perda da especificidade das violências e processos de exclusão e invisibilização" sofridas pela população trans (IAZZETTI, 2021, p. 81). Essa questão das *"especificidades"* aparece em diferentes espaços políticos e se traduziu em ações diversas. Em Recife, por exemplo, houve iniciativas de criação de pré-vestibulares gratuitos para pessoas trans e travestis e de se criar uma reserva de vagas para estudantes trans e travestis em pré-vestibulares já existentes.

Nos cotidianos universitários, a aparição dessas demandas e sujeitos políticos envolve um conjunto amplo de questões que compõem o currículo. O que vale destacar, por fim, é que trajetórias, relações, corpos, sujeitos e a própria universidade são transformadas nos movimentos e potências que envolvem a aparição de uma *"pauta LGBT"* ou das *"especificidades"* trans em seu interior.

5.3. Nome social e a *política LGBT* na universidade: tensões, disputas e divergências

A UFPE é uma das poucas universidades federais brasileiras que atualmente contam com um setor institucional focado na produção de políticas voltadas à população LGBT[77]. É o caso do Núcleo de Políticas LGBT da UFPE[78]. Um dos focos centrais dessas políticas é a implementação do direito ao uso do nome social e de espaços apartados pela divisão binária dos corpos, como toaletes e vestiários, de acordo com a identificação de gênero autodeclarada, processo que foi acompanhado pela campanha *"Meu Nome Importa"*. A campanha se espraiou em diferentes espaços da universidade e envolveu, em suas ações, a fixação de cartazes (Figura 1).

Figura 1: Cartazes da campanha "Meu Nome Importa".



Fonte: página da UFPE na internet.

[77] Como mencionei no capítulo 2, a criação de uma instância voltada para a produção de políticas e ações focadas na população LGBTI+ da universidade, ganha força no contexto de eleição para a reitoria da instituição em 2015. No debate eleitoral realizado em uma casa noturna conhecida dos circuitos LGBTI+ do Recife, os/as candidatos/as assinaram um documento, chamado *"Carta da Boa Vista"*, em que se comprometem com o atendimento de algumas demandas. A primeira delas fala na criação de uma "Coordenadoria de Políticas Afirmativas na estrutura da Reitoria da UFPE que desenvolva ações e políticas voltadas para populações historicamente excluídas e marginalizadas, a exemplo da população LGBT" (Anexo 1).

[78] Cabe pontuar aqui que no período das entrevistas o setor estava passando por uma reformulação de nomenclatura, parte de um rearranjo do organograma da UFPE. Até esse período, chamava-se "Diretoria LGBT da UFPE", órgão diretamente ligado ao gabinete da reitoria. Com a reformulação, o setor passou a ser chamado de "Núcleo de Políticas LGBT da UFPE", e compõe o Comitê de Políticas Afirmativas, ligado ao gabinete da reitoria.

O alcance e os resultados de uma campanha desse tipo são, no limite, imprevisíveis, mas foi possível registrar os efeitos em diferentes narrativas, tanto de pessoas trans quanto de pessoas cisgênero. Luna 23 anos, *travesti* e estudante de um curso na área das Ciências Biológicas, destacou, logo no início, da entrevista a importância com a campanha.

> Quando eu entrei na universidade eu não me reconhecia como travesti ainda, uma mulher trans. Eu entrei como um corpo, assim, que é visto enquanto um homem gay cis. Só que aí foi só o período de 2016.2 passar que as coisas começaram a mudar, sabe. Porque assim, antes de entrar na universidade eu já me reconhecia enquanto LGBT, só que a sigla G lá ela não me representava. Só que eu também, por não ter tanto acesso à informação, eu não sabia da existência trans. Mas, eu lembro que quando eu entrei na universidade eu acabei me deparando com um período que passou de... como se fosse... não sei se é publicidade... não, não é publicidade. Mas, era como umas propagandas assim do 'Meu Nome Importa', que foi um período bem revolucionário dentro da federal, que foi quando os sistemas adotaram a utilização do nome social no SIGA e nas atas de presença. E foi super importante. Eu me lembro que na campanha, Maria Clara ela era uma das caras e aí foi quando eu me surpreendi, eu fiz: 'nossa, que negócio diferente'. Aí eu comecei assim a catar né, essas coisas. E aí, tipo, a minha transição começa a mudar aí, nesse processo de conhecimento que a universidade me forneceu (Luna).

O período de implementação da política de uso do nome social é descrito por Luna como *"revolucionário"*, assim como seu contato com a campanha *"Meu Nome Importa"*. Na campanha, veiculada no final de 2015, fixou-se cartazes com fotos de diferentes pessoas, uma pequena autodescrição em letra cursiva que terminava com a frase *"Eu me importo com o nome social"*. Em todos aparecia o texto: "Todos temos o direito de ser respeitados por quem somos e pela forma como nos identificamos, independente da nossa identidade de gênero. Por isso, a UFPE garante às pessoas que se autodenominam trans o uso do nome social em todos os documentos de uso interno da Universidade" (Figura 1).

No contato com a campanha, Luna encontra Maria Clara Araújo, conhecida como a primeira estudante *travesti* do curso de Pedagogia da UFPE. Assim como Luna, quase sempre espontaneamente, todas as outras pessoas trans interlocutoras desse estudo ressaltaram a importância da política do nome social na viabilização da permanência na universidade. Gabriela lembra que, até o segundo ano da graduação, ainda usava o *"nome morto"* e fazer uso do nome social foi um marco, "deu forças também para continuar no curso, porque sem isso eu realmente acho que eu não teria". O nome social está ligado a

como alguém se reconhece e como quer ser reconhecido socialmente. Maria, por sua vez, ressalta a importância da política do nome social na manutenção do *respeito* em sua trajetória acadêmica:

> Porque inclusive eu percebi que eu comecei a ser mais respeitada dentre meus colegas e dentro do corpo discente a partir do momento que eles viram que meu nome estava na ata, porque disse assim: 'é, *a porra agora tá séria*. Se ela conseguiu o nome na ata significa que a gente tem a obrigação de respeitar ela'. Sabe quando você precisa de uma coisa institucional para ser respeitada? E não só o que você fala, você se resguarda de alguma forma. Foi basicamente o que aconteceu (Maria).

A garantia institucional do nome social teve como efeito fazer com que a comunidade percebesse a questão com seriedade e favoreceu o *respeito*. Dessa maneira, a institucionalização opera legitimando algo que facilmente poderia ser levado como fajuto ou falso. Essa possibilidade de questionamento sobre a veracidade, ou *seriedade*, da assunção de uma identidade transgênera aparece também na narrativa de Gabriela, que comentou que um receio que ela tinha era o de *"não ser levada a sério"* e por isso ser deslegitimada enquanto *mulher trans*.

O nome, como Mariah Rafaela Silva (2021) argumenta, é parte crucial do processo de inscrição de quem nomeia no interior de um fluxo de relações sociais, que conferem ou não reconhecimento e legitimação. Isto é, "o nome não é apenas um instrumento de reconhecimento social, toda parafernália pragmática da vida-Estado depende exclusivamente do nome; para se relacionar, para estudar, para trabalhar, para viajar, para contrair bens etc." (SILVA, 2021, p. 216). Não é, portanto, ao acaso o receio de *"não ser levada a sério"*, uma vez que reivindicar um nome e uma identidade trans envolve negociar o reconhecimento de uma existência social viável. Um reconhecimento que, não sendo permanente, pode não acontecer. Assim, o nome se torna, então, uma das primeiras trincheiras entre a possibilidade de não ter uma existência social reconhecida, "frente às racionalidades que vilipendiam direitos e submetem os corpos-subjetividades trans à toda sorte de necrotopografias do horror cotidiano" (Ibid., p. 215).

Cleópatra (35 anos, *mulher trans*), por sua vez, comentando sobre a importância de retornar como aluna à UFPE, em um contexto marcado pela existência de uma política de nome social, destaca a importância que a sensibilidade de um técnico administrativo teve na efetivação desse direito para ela. Ao saber do ingresso dela no curso, esse profissional entrou em contato com ela e iniciou o processo de reconhecimento do nome

social no sistema e nos documentos da universidade. Além disso, tomou a iniciativa de fazer "um trabalho de sensibilização com o corpo docente". Por essa razão, ela enfatiza: "Foi um técnico que teve esse processo de sensibilidade no sentido de garantir a minha permanência naquele espaço". Essa é uma questão importante porque ela afirma que enquanto ela iniciou o curso já com o nome social no sistema, outras colegas do campo da Ciências da Saúde tinham feito a solicitação no semestre anterior e ainda estavam aguardando a alteração no sistema. Nota-se que entre a existência de um direito ao uso do nome social e a sua efetiva implementação outras coisas se passam. Como Iazzetti (2021) demonstrou, há que se considerar os entraves burocráticos, como a morosidade, as desconfianças, os constrangimentos, cansaço e também alivio. Na pesquisa desenvolvida por Iazzetti, a *passabilidade* aparece também como um fator importante na implementação do uso do nome social. Não ser *passável* se apresenta, em alguns momentos, como "um entrave no reconhecimento da demanda de ter seu nome (masculino) reconhecido pela universidade, representada aqui em sua burocracia" (IAZZETTI, 2021, p. 128). Parte dos problemas, ao menos para algumas pessoas, passou a ser resolvida com a aprovação do direito à mudança do nome nos registros civis, reduzindo a necessidade de uso de um nome social nas universidades.

Mas, a *política LGBT* da UFPE não se reduz à política de nome social aprovada, nem mesmo ao que é institucionalizado. Mesmo antes da institucionalização de uma política LGBT pela universidade já havia uma série de demandas, disputas, antagonismos e articulações mobilizadas em torno da população LGBTI+, impulsionando suas *pautas* em diversos espaços. Nos relatos aqui analisados se tornou bastante evidente que existem diferentes modos de fazer política no contexto universitário, que podem passar ou não pela institucionalidade – envolvendo inclusive conflitos essa instância. Thauan, por exemplo, nota os limites da institucionalidade ao recordar um episódio de violência que aconteceu dentro do *campus* Recife da UFPE.

> Eu acho só que, sobre essa coisa da Diretoria, assim, para que hoje agora consiga funcionar. Às vezes parece que é só uma iniciativa para tentar minimizar, mas a gente sabe, por exemplo, como foi o caso de Dália dentro do campus, a Diretoria não pôde fazer nada. **Então, para que serve um órgão que não pode resolver casos de LGBTfobia dentro da universidade?!** A gente sabe que não só se resolve com denúncias também. A gente não trabalha só com isso, até porque é em praticamente 70 a 80% dos casos de preconceito são vindos da falta de informação. A gente sabe que quando as pessoas têm acesso à informação elas escolhem se elas continuam com esse comportamento ou se elas repensam. Então, eu penso que nem sempre as pessoas escolhem repensar esse espaço. E, aí, é nesse momento que eu acho que a Diretoria deveria ter um aparato de 'olha, não vai repensar não?! Não vai repensar pacificamente não?! Então, beleza, a gente vai abrir um processo

> administrativo contra você e você vai responder isso legalmente dentro da universidade'. Porque aí a gente sabe que, infelizmente, as pessoas só começam a entender as coisas quando chegam de fato nelas. Enquanto não apresentar nenhum risco de nada. Apesar do momento em que eu não posso te obrigar a participar do meu espaço de diálogos e se tu não participa tu não vai ter acesso a esse tipo de informação, tu vai continuar sendo essa pessoa. Então não é só com roda de diálogos que a gente vai resolver as coisas, sabe. **Eu acho que, e não é culpa da Diretoria, sabe, é dessa formação burocrática que não deu aparatos legais e poderes de fato, sabe, para fazer alguma coisa. Parece mais um núcleo de diversidade que a gente faz um trabalho de conscientização e tudo mais**. Pronto. A Diretoria nunca se debruçou de fato sobre um caso que ela colocasse para o conselho administrativo, ou para ... sei lá, a CADE que é uma instância maior que examina se o aluno vai ficar na universidade ou não. 'Por que que eu não posso colocar a sua graduação em risco se você coloca a vida de pessoas LGBT em risco, a saúde mental das pessoas LGBT em risco? Você tem que entender que toda ação gera uma reação, mas se a ação que você fez gerou uma reação de uma simples nota de repúdio que rodou no facebook... não interfere na sua vida', sabe.

Na noite do dia 23 de março de 2018, a então estudante de um pré-vestibular da UFPE foi agredida por dois homens dentro do *campus* Recife, enquanto voltava de uma festa de recepção dos/as estudantes organizada pela Diretoria/Núcleo LGBT da UFPE. A agressão aconteceu depois que ela denunciou atitudes transfóbicas cometidas por um homem que a abordou na recepção, que ocorria em frente ao Centro de Educação (CE). Na ocasião, a organização do evento chegou a parar o som e fazer um pronunciamento sobre a denúncia. Ao se dirigir para o ponto de ônibus, dois homens se aproximaram, jogaram uma pedra e em seguida começaram a agredi-la, quando ela conseguiu correr e pedir ajuda. O caso foi registrado em boletim de ocorrência, e uma investigação do caso foi aberta. Em nota, a Diretoria/Núcleo LGBT da UFPE manifestou total indignação pelo ocorrido, se prontificou a amparar a estudante, e acompanhar o processo, colocando-se à disposição nas investigações e encaminhando as medidas administrativas necessárias.

Thauan comenta sobre o caso de violência sofrida por Dália para questionar a função da Núcleo LGBT da UFPE em casos como esse, já que ela "não pôde fazer nada". Para ele, é preciso que o Núcleo LGBT tenha uma via mais enérgica para dar encaminhamento aos casos de violência, ainda que isso signifique um processo administrativo. Como a narrativa de Thauan evidencia, há disputas e divergências sobre como a *"política LGBT"* institucionalizada da UFPE funciona. Mariela comentou mais sobre isso:

> Então, eu lembro das primeiras reuniões que fizeram para convocar as pessoas LGBT para construírem. Mas, eu lembro que eu não cheguei em nenhuma, muito consciente de que 'mano, esse espaço não é um espaço que eu quero construir e não é o espaço que eu acho que vai brotar coisas concretas'. Porque

> nessa época eu acho que era Anísio ainda e aí a gente estava num momento que a Reitoria de Anísio estava sendo muito atacada, por questões de cortes contra o PNAES, contra a assistência estudantil. O mesmo dilema de sempre só que aí por pressões do Governo Federal Anísio estava descendo a porrada. E, ao mesmo tempo que ele não queria receber os estudantes para falar sobre as bolsas de permanência, ele aceitou criar uma Diretoria LGBT (Mariela).

Havia tensionamentos, como ela aponta, que envolviam quem estava organizando a criação da *"política LGBT"*, uma reitoria que já vinha com um histórico de embates com os movimentos estudantis, assim como a concentração em algumas *"lideranças individuais"* e menos em *"coletivos"*. Ela conta que sabia que o órgão que estava sendo criado teria muita "limitação de atuação". Embora tenha achado "muito positiva" a criação da Diretoria, destacou a visibilidade que a política de nome social alcançou, ela me contou, também, que lembra das críticas que ouviu de mulheres lésbicas: "Tipo: 'ah não, porque *a Diretoria é um espaço de travestis, não é um espaço das mulheres lésbicas*'".

Diferente do que reverbera em pesquisas sobre movimentos LGBTI+, em que se denuncia a hegemonia de homens gays, algo que Cleópatra, ao recordar sobre sua trajetória na UFPE entre 2003 e 2019, também observa, Mariela aponta para um predomínio de demandas ou uma maior visibilidade, de pessoas trans e travestis na Diretoria/Núcleo LGBT da UFPE. Ainda que o predomínio de homens gays seja uma questão apontada sobre os ativismos LGBTI+ no contexto da UFPE, esse é um ponto de embates acirrados entre diferentes sujeitos políticos, o que tem envolvido uma "maior visibilidade das pautas trans", como Cleópatra comentou.

Nesse contexto, convém notar os tensionamentos que envolvem as relações com a institucionalidade. Embora pareça ser um consenso geral a importância de uma instância que agrupe demandas LGBTI+ na universidade, o modo como isso é feito é marcado por tensões que passam pelos limites das relações com a institucionalidade, até as disputas e negociações de visibilidade e centralidade entre demandas nesse espaço.

5.4. Entre a potência da *representatividade* e os limites de ser a primeira pessoa

> E assim, isso não ocorre só nessa questão de acesso em relação à forma como a gente performa e caminha dentro da universidade, mas também acesso ao protagonismo e inclusive nas políticas públicas de assistência. E eu falo muito dos diretórios acadêmicos e do diretório central dos estudantes. A gente

> começa a questionar quantas travestis, pessoas trans você observa nesses espaços, ou se você observa elas engajadas nessas políticas públicas (Oxum).

Como analisado no capítulo inicial dessa tese, ao longo dos últimos anos, o questionamento sobre quem ocupa os bancos das universidades veio sendo cada vez mais colocado, se tornando uma peça chave nas disputas sobre a democratização da educação superior no Brasil e um dos pontos mais centrais de articulação com o processo de cidadanização da população LGBT. A questão *"onde estão os corpos trans na educação?"* veio ecoando em diferentes espaços políticos e movimentando embates e negociações que se estenderam e transformaram as universidades, como Oxum (19 anos, *travesti*), estudante da área de Ciências Humanas, comentou. Com efeito, essa procura sobre *onde estão os corpos trans* não é um caso específico das universidades ou do campo educacional. Versões dessa procura são encontradas nas esferas do trabalho, da segurança e saúde públicas e em espaços de deliberação política, por exemplo, assumindo certa centralidade nos modos de atuação política desses sujeitos e confluindo, entre outras, na noção de *representatividade*. Isto é, não tendo outras pessoas trans naquele espaço, a presença de uma exerceria um efeito de representar a população ausente, incorporando e defendendo suas demandas.

Embora a busca pela *representatividade* permeie diversos espaços de atuação política, não se restringindo a pessoas trans e travestis, foi entre elas, nessa pesquisa, que essa noção ganhou mais destaque. Uma das questões mais recorrentes nas trajetórias das pessoas transgêneras, transexuais e travestis interlocutoras desse estudo foi o fato deles e delas serem tidas como as primeiras estudantes trans em seus cursos. Esse é um aspecto que atravessa a trajetória de todas essas pessoas e se torna um fator de grande relevância no modo como as relações são construídas com e através da universidade. É ainda algo que passa a ser um ponto de questionamento sobre a noção de *representatividade*, que surge com frequência nas trajetórias delas e deles, como algo que organiza sentidos e modos de atuação política em suas trajetórias na universidade.

De antemão, é importante destacar que a noção de *representatividade* não é algo que circula exclusivamente os espaços universitários. Também não é um elemento particular às pessoas trans. Nos últimos anos, essa noção se capilarizou por entre os mais variados espaços e relações sociais e passou a organizar certos modos de atuação política, o que se faz através das mais diversas denúncias de exclusões, subalternizações e marginalizações sofridas por mulheres, pessoas negras, indígenas, periféricas, com

deficiência, LGBTQI+, entre outras. Nos últimos períodos eleitorais brasileiros, por exemplo, essa noção apareceu como uma categoria política relevante, organizando modos aglutinar energias e de agir politicamente entre as candidaturas consideradas *representativas*. Talvez eu poderia dizer que, ao menos em linhas gerais, essas denúncias multiformes aglutinaram-se em demandas pela ocupação dos espaços entendidos como de poder, em que essas pessoas não se viam *representadas*. A noção de representação se torna algo importante e se desdobra na flexão *representatividade*. No léxico político que se arranja através dessa noção, a pergunta sobre onde estão as pessoas trans na educação se torna, frequentemente: "onde está a representatividade trans na educação?".

Em minha conversa com Maria (23 anos, *mulher trans*), estudante da área de Linguística, Letras e Artes, a questão da *representatividade* parecia sempre voltar ao ponto central das falas quando pensávamos sobre a trajetória dela na UFPE. Em diferentes contextos era a questão da *representatividade* que se tornava o elemento que explicava determinados acontecimentos na trajetória dela. E essa noção estava imbricada com o fato dela ser a primeira estudante a se autodeclarar *mulher transexual* do *campus* da UFPE em que estuda. Ela conta que um ponto importante em sua trajetória foi o momento em que conseguiu a inclusão do nome social nos documentos oficiais da universidade.

> E eu lembro que foi um 'boom' dentro da universidade, que eu passava nos corredores e que professores que ainda não tinham dado aula para mim parava e dizia assim: 'parabéns, eu vi que você conseguiu'. Foi basicamente assim: 'ai meu Deus, agora temos uma trava dentro da UFPE, no CAA, o que é que a gente vai fazer né?'. Eu lembro que, assim, os terceirizados comentavam, a moça da cantina comentava... Foi um rolê que na época eu dizia assim: 'gente, como assim?'. E eu lembro que realmente acontecia de eu estar andando nos corredores, porque eu sempre fui uma pessoa que por ter esse gosto por moda eu sempre me vesti de uma forma um pouco mais diferenciada das outras pessoas, e assim eu sou uma mulher de um metro e setenta e cinco de altura. Então, assim, eu sou um pouco alta e eu gosto muito de usar salto alto. Então, eu ia para faculdade com um salto de dez centímetros. Eu passava pelos corredores e era uma pessoa de um metro e oitenta e cinco andando pelos corredores e eu tenho um porte de modelo. Assim, realmente chamava um pouco de atenção. E aí tranquilo. Teve essa pequena situação... **Porque eu deixei de ser Maria, uma coisa que eu acabei de conquistar e passei a ser a estudante trans do CAA**. E isso me incomodou um pouco porque eu disse: 'gente, eu não quero isso. Eu quero ser Maria, uma estudante, e seguir a minha vida tranquila, como se eu fosse uma estudante comum. Eu não quero ser uma estudante diferenciada. Eu não quero isso' (Maria).

Maria enfatizou que se passaram 10 anos até que a primeira pessoa trans ingressasse em um curso no CAA, ou ao menos que uma pessoa que se autodeclarasse transgênero ingressasse nesse espaço. Essa ausência histórica resulta na falta de uma

representação trans no campus, o que a levou a se engajar em diferentes coletivos e espaços políticos na universidade. Como ela conta: "Enfim, a minha vida da universidade, da militância foi baseada nisso, em basicamente buscar uma *representatividade*, não encontrar essa *representatividade* e acabar sendo forçada, de certa forma, a ser essa *representatividade*. Porque quando você olha pro lado e você não vê em quem você se inspira você começa a fazer coisas que você acaba sendo essa pessoa" (Maria). O discurso da *representatividade* dá-se também como estratégia política. Trata-se de uma maneira de marcar diferenças e assim mobilizar energias e modos de atuação política em um determinado contexto. Aqui a gente já começa a notar também que a *representatividade* se vincula a ser uma *referência* ou inspiração para outras pessoas.

A questão da *representatividade* nessa lógica de ocupar *espaços de poder* em que não se encontra outras pessoas trans se aproxima do que Stephanie Lima (2020) observou com estudantes universitários negros. Nessa pesquisa, entre seus interlocutores, uma das justificativas para entrar e permanecer em determinados espaços era a ausência de outras pessoas negras. Passam a acessar e permanecer nesses espaços com a intenção de aumentar essa presença e demarcar uma posição política de enfrentamento. Há relações evidentes dessa percepção registrada por Lima (2020) com o modo como minhas interlocutoras se refere à noção de *representatividade*. Maria pontua isso de forma mais nítida. Para ela, participar de certos espaços assumia uma forma de ação política que, ao não encontrar outras pessoas como ela, se explica pela noção de *representatividade*. Ou seja, é preciso assumir o lugar da *representatividade* em determinados espaços tanto para poder se tornar uma *referência* quanto para poder operar formas de enfrentamento a essa falta de outras pessoas trans. É estar presente para fazer aparecer as demandas de pessoas trans, *representando* a população que se faz ausente. Se denuncia a falta de outras pessoas trans e com a própria presença se incorpora a ideia de *representar* essa falta.

Essa questão também aparece na narrativa de Gabriela (22 anos, *mulher trans*), estudante da área de Linguística, Letras e Artes. Ela é a primeira a se autonomear *mulher trans* no curso e passou dois anos sendo a única. Existiam pessoas que se reconheciam como não-binárias, em turmas anteriores, e algumas que passaram a se reconhecer como mulher trans algum tempo depois. Ocupar essa posição tinha como efeito uma série de questões que marcaram a trajetória dela, porque, como me explicou: "*tudo o que eu*

encontrei na universidade, tudo o que eu encontrei de teoria de estágio não foi pensado para um corpo como o meu. Então, qualquer problema que eu tinha, qualquer dúvida que eu tinha, não tinha muito a quem recorrer, porque, tipo, não tem ninguém antes de você" (Gabriela). Ela enfrentou problemas como o respeito aos pronomes, o desconhecimento e a resistência dos/as professores/as sobre o que era ser travesti e mulher trans. Gabriela encarou muitos desafios em uma instituição que, como ela enfatiza, *não foi pensada para um corpo trans*. Daí que houve toda uma necessidade de *educar* as pessoas, de ensinar sobre o respeito aos pronomes, de transformar o espaço para que ele pudesse comportar as suas questões, interesses e demandas, o que não aconteceu de forma pacífica o tempo inteiro. Algo análogo foi comentado por Maria:

> O enfrentamento que eu tive que ter, foi enfrentamento de que, tipo assim, nos espaços que eu ocupei não tinha ninguém antes de mim, eu fui a primeira. Então, o enfrentamento que eu tive que dar foi o enfrentamento de ser a primeira em tudo. De ser a primeira na universidade, de ser a primeira no conselho de juventude, de ser a primeira, a primeira, a primeira. Entende? Então o enfrentamento que eu tive que fazer foi justamente um enfrentamento de formação das pessoas. De ter que: 'ah, eu estou sendo a primeira, então, assim, eu tenho a esperança e estamos trabalhando para que venham outras depois de mim e essas outras pessoas trans elas não podem passar pelo transtorno que eu passei'. Então já que eu sou a primeira eu vou ter que adestrar vocês a lidarem com pessoas como nós, para que as outras pessoas não passem pela mesma dificuldade que eu tive que passar. Então de fato minha maior dificuldade foi de formação, de chegar e dizer assim: 'olha, devo ser tratada com pronomes femininos, meu nome é Maria'. Dizerem: 'qual é seu nome de verdade?'. 'Meu nome é Maria'. E essas coisinhas de ensinar o 'b a ba' de fato do respeito básico. Então as minhas dificuldades foram baseadas nisso (Maria).

Thauan (25 anos, *homem trans*), por sua vez, também é o primeiro *homem trans* em seu curso na área de Ciências da Saúde. Ele conheceu outro homem trans no departamento, mas que começou a transição quando já estava quase se formando. Thauan destaca que ser o primeiro *homem trans* no curso – e hoje a única pessoa trans – foi problemático porque não havia *referências*, não havia estruturas de suporte que soubessem lidar com as questões importantes para um corpo como o dele, como explicou. Ser a primeira pessoa trans demandava criar as condições de existência, abrir certos debates e desbravar certos limites que, até então, tinham sido pouco ou nada problematizados. Há questões específicas, como o uso de fitas para compressão e *binders* que não se pensava. Atualmente, ele não se importa que as fitas que usa apareçam. Mas, andar de camiseta regata ou dar pulos já foi um ponto delicado. Esse é um dos aspectos que compõem a trajetória acadêmica de Thauan e que atravessa, variavelmente, as vidas dos homens trans, mas que não se levava em conta nas práticas das disciplinas. Assim

como Maria e Gabriela comentaram, Thauan procurou *referências* trans no curso e não encontrou, o que assume seu peso na trajetória dele na universidade.

Essa busca por *referências*, que apareceu nas narrativas de outras pessoas trans, dava-se tanto em relação ao encontro nos espaços acadêmicos quanto em termos bibliográficos. No capítulo 2, apresentei as narrativas que destacavam a importância das citações a nomes de outras mulheres trans e travestis, algo que se destacou, sobretudo, entre as mulheres trans e travestis interlocutoras dessa pesquisa. Citaram nomes como os de Jaqueline Gomes de Jesus, Indianara Siqueira, Viviane Vergueiro, Sayonara Nogueira, Maria Clara Araújo, Érica Malunguinho e Luísa Marilac, por exemplo. Também citavam conceitos ou discussões feitas por elas. Fazer referência a essas mulheres trans e travestis funciona como um modo político de atuação na academia que visa a defesa da legitimidade das produções intelectuais delas e a construção do reconhecimento.

Cleópatra (35 anos, *mulher trans*), que também é a primeira mulher trans no curso de pós-graduação na área de Ciências Humanas em que estudou, constrói uma narrativa que sinaliza para os problemas da *representatividade*. Ela não teve a experiência de dividir uma sala de aula, na graduação ou na pós-graduação, com outra pessoa trans e destaca o quanto é cansativo ter sido sempre a única.

> **Mas é muito cansativo você sempre ser a única da turma**. Isso é muito cansativo porque você já vai para esses espaços de conhecimento sabendo que você sempre é a exceção à regra e sabendo que o currículo não contempla as produções da população trans, sabendo que muitas vezes as pessoas dizem que respeitam, mas enquanto a gente tiver esse discurso de 'ah, eu estudo com uma menina trans ou menino trans' é a prova que a gente não teve reparação histórica (Cleópatra).

Essa ausência de outras pessoas trans nas turmas em que Cleópatra estudou não é um dado ao acaso e também foi repetido por outras pessoas trans e travestis interlocutoras dessa pesquisa. O levantamento realizado por Iazzetti (2021) entre diferentes universidades federais mostra que o número de pessoas trans em programas de pós-graduação é extremamente baixo, contando inclusive com egressos, ainda que a maior parte das políticas de ações afirmativas estejam localizadas nesse espaço. No caso da graduação, segundo dados da pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2018, apenas 0,1% do total de estudantes matriculados em cursos de graduação se identificavam como

mulheres trans, 0,1% como homens trans e 0,6% como pessoas não-binárias (ANDIFES, 2018), o que também demonstra o baixo acesso dessa população a esse nível de escolarização.

Como efeito dos processos políticos recentes em torno da democratização da educação superior brasileira – com destaque ao ingresso massivo de estudantes de classes populares, negros, indígenas, quilombolas, LGBTI+ e à difusão de perspectivas interseccionais, decoloniais, *queers* e do feminismo negro –, questionamentos sobre quem são as pessoas cujas produções contam como referência na academia se expandiram fortemente. A denúncia de Cleópatra pode ser lida como uma das expressões desse contexto. Algo similar é registrado por Lima (2020), em sua etnografia com estudantes negros universitários. Demandas pela incorporação de autores/as negros/as emerge como uma das formas de disputar o currículo universitário e se tornam uma das principais frentes de lutas políticas nesse contexto. Mas, a crítica de Cleópatra alcança também a própria noção de *representatividade*.

> Enquanto ainda tiver essa ideia de ineditismo, de fetichização por essa representatividade e que eu acho que essa ideia de representatividade é muito de um pensamento ocidental, sabe, de honra e de representatividade e de poder e de glamour acho que vem muito dessa lógica, de pensamento ocidental. E se a gente não reconhecer que é importante a gente estabelecer redes de enfrentamento a essa lógica e deixa de dar glamour a essa representatividade sabe... acho que a gente deve lutar contra essa representatividade. **Acho que a gente precisa dizer que essa representatividade é problemática**. Ela expressa processos de reparação histórica que ainda não foi sanado. **É a ideia de que a gente precisa reconhecer que a representatividade é importante para destruir a própria representatividade,** porque a representatividade pela representatividade ela não vai nos levar a muitos lugares. Da mesma forma que esse discurso que a gente precisa tá ocupando espaços, eu acho que a gente precisa tá criando espaços, para além de uma ocupação. A gente precisa criar espaços dentro da universidade, do que de tá ocupando espaços que são cisnormativos, porque a ideia de ocupação é sempre uma ideia de um espaço em que você está sendo tolerado e não respeitado. Você está ali por força e não por uma ideia de garantia de direitos (Cleópatra).

Para ela, há muito *glamour*, *poder*, *honra* e *fetichização* nessa lógica *ocidental* da *representatividade*. Como Cleópatra sustenta, é preciso ir além da *representatividade* e questionar: por que só agora se tem uma pessoa trans nesses espaços? A ênfase na chegada da primeira pessoa trans e no quanto se é inédito, importante e celebrável acabaria ofuscando as precarizações que, historicamente, dificultaram essa chegada. Na compreensão dela, o lugar da *primeira pessoa trans* em um determinado curso ou *campus* fala muito mais das exclusões, dos embates, dos enfrentamentos, das resistências que se desdobram com essa presença, do que da *representação* desse corpo nesse espaço. O

discurso da *representatividade* seria, nesse caso, problemático e limitador das formas de atuação política na universidade quando não lida com essa questão.

Ela questiona os limites da *representatividade*, quando se tem uma ou algumas poucas pessoas de uma determinada população presente. Para ela, nesses casos não estamos diante de algo que se chame *representatividade*, mas uma *singularidade*. Desse modo, com a noção de *representatividade* corre-se o risco de tanto ofuscar as relações de poder que reproduzem essa ausência, quanto reproduzir percepções homogeneizantes da pluralidade que atravessa a população dita representada. A percepção de Cleópatra se aproxima do comentário feito pela a artista e *travesti* Linn da Quebrada/Lina Pereira, em uma matéria publicada na Carta Capital[79] em 25 de novembro de 2019: "*eu estar em um lugar onde eu seja a única travesti não é representatividade. É uma exceção.* É impossível que eu sozinha consiga dar conta de representar toda a comunidade trans e travesti. E nem é isso que eu quero". Nota-se as disputas e os tensionamentos que marcam os usos dessa noção de maneira que há potências e fragilidades envolvidas.

Ser a primeira pessoa trans em um determinado curso, em uma universidade com poucas pessoas transgêneras, efeito de processos históricos de marginalização dessa população, pode acabar envolvendo, de alguma maneira, também uma armadilha. Essa percepção foi ganhando contorno na medida em que eu conversava com as pessoas trans que foram interlocutoras desse estudo, porém, se destacou de modo mais patente na narrativa de Cleópatra. Como mencionado, quase todas elas e eles eram as primeiras pessoas trans em seus cursos, ou mesmo no *campus*. Essa presença, no entanto, abrigava algumas armadilhas, que estavam implicadas na própria visibilidade que alcançavam. Ser nomeada como a primeira pessoa trans, ou como a única pessoa trans, daquele curso, as inscreviam como corpos visíveis em um contexto histórico em que demandas LGBT circulam mais facilmente em diferentes âmbitos da universidade, no fluxo do processo de democratização dessas instituições. Gabriela, por exemplo, comentou sobre os olhares que se dirigiam para ela quando ela circulava em determinados espaços, como o saguão do prédio em que estuda. Olhares desconfortáveis e que ela sabia que estavam relacionados ao fato dela ser uma das poucas pessoas trans em uma instituição que historicamente lidou com a ausência, ou no mínimo, com a pouco expressiva circulação dessa população.

[79] Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/cultura/sem-medo-linn-da-quebrada-confronta-o-brasil-moralista/

Gabriela também comentou que percebe que tentam capturá-la para falar apenas sobre transgeneridade e que havia uma *resistência* quando ela tentava falar sobre outros temas. “Então, qualquer coisa que eu vou falar sobre outros processos, as pessoas, tipo 'ah, você quer falar sobre isso? Por que você não quer falar só sobre seu gênero e etc.?'. *Mas aí eu entendo a universidade como isso, como uma disputa de narrativa, como uma ressignificação da história que eu quero contar*” (Gabriela). Dessa forma, cabe destacar que assim como a noção de *representatividade* tem potencializado modos de reivindicação do fazer político na universidade, há outras questões envolvidas e que me parecem apontar para certos modos de enquadramento. Não que a noção de *representatividade* se expressa necessariamente em limitações ou enquadramentos. Mas, que nesse cenário político em que se foca em indivíduos como representantes de uma população ausente, esse é um risco.

No estudo desenvolvido por Iazzetti (2021), há relatos que se aproximam dessa percepção de Gabriela. Uma das interlocutoras de Iazzetti comentou sobre “o peso da responsabilidade” de ser uma pessoa trans e estar na universidade, localizada como lugar em que muitas produções sobre pessoas trans reproduzem olhares genitalistas e medicinais. Reconhecendo a importância de produzir outros conhecimentos, críticos a essas perspectivas, assumem esse lugar e acabam correndo o risco dos outros lerem esse movimento “de uma maneira cristalizadora” (Ibid., p. 271). Outra interlocutora de Iazzetti, Marina, destaca, de modo bastante emblemático, eu diria, que na universidade as pessoas trans não são vistas como pessoas, ou indivíduos, mas “dadas como pólos de conceitos, assim. Centros de conceitos. A travesti – aquela que pode falar sobre isso” (Ibid. p. 271). Ela faz essa observação destacando uma lógica que funciona através da noção de *lugar de fala*, em que quando ela fala é tanto a única hora em que se sente valorizada, quanto o momento em que as pessoas cisgênero sentem como se não pudessem falar nada sobre. Mas, enfatiza que as pessoas *cis* devem falar já que são quem operam as violências contra as pessoas trans.

Sofia Favero (2020) nota ainda certa expectativa de que mulheres trans e travestis “posicionem-se subjetivamente em seus empreendimentos acadêmicos, como se a alternativa da privacidade se tornasse uma impossibilidade para as mesmas” (p. 9). Espera-se ainda que por ser uma pessoa trans/travesti e acadêmica, se estude e pesquise questões relacionadas à transgeneridade/transexualidade.

Nos circuitos de debates sobre as populações trans e travestis que acompanhei na universidade, essa crítica apontada por Gabriela e também registrada por Iazzetti (2021) e Favero (2020) assumia ainda outro contorno. Marcar a fala de uma pessoa trans ou travesti como uma fala da experiência significava, por um lado, demandar de pessoas que não têm os estudos de gênero e sexualidade, ou os estudos transfeministas, como foco de interesse, porque se interessam por outras áreas do conhecimento – Gabriela, por exemplo, contou que, ainda que incorpore constantemente uma postura política crítica a cisnormatividade e a transfobia tinha muito interesse em debater outras coisas ligadas ao campo das artes. Nesse contexto, essas pessoas são frequentemente enquadradas como "a pessoa trans" daquela área, algo parecido ao relatado por Maria. Por outro lado, aqueles e aquelas que pesquisam sobre gênero, sexualidade, transfeminismo, teoria *queer* e outras áreas correlatas, têm suas falas também apreendidas bem mais como *da experiência* do que de uma pessoa especialista no assunto. De uma forma ou de outra, o ponto comum aqui é o enquadramento dessas pessoas e de suas falas em um lugar bastante específico.

Ser a primeira pessoa trans naquele contexto pode ser acionado como um ponto positivo pelo indivíduo, porque passa a negociar uma visibilidade e o atendimento de algumas de suas demandas e interesses, mas que pode também abrigar modos de discriminação e pressões, a depender de como se constituem as posições de sujeito na sua trama de relações. Maria comentou um pouco sobre isso. Ao se reconhecer como uma *mulher trans*, ela deixou de ser Maria para ser *a estudante trans do campus*, o que envolveu uma mudança de olhares e comentários das pessoas sobre ela, e uma virada na expectativa de que ela sempre estivesse pronta para se posicionar politicamente e para falar publicamente pelos interesses das pessoas trans e travestis. *Eloá*, mulher trans e estudante da Universidade Federal Fluminense (UFF) e uma das interlocutoras de Priscilla Nascimento (2018), também fala de uma disposição que se esperava que ela tivesse na universidade, por ser militante, para o enfrentamento de situações de preconceito: "(...) é muito difícil quando você estar num lugar e as pessoas te olham como um referencial e aí eu por ser militante né, por estar nos espaços, nas palestras e tal... e aí as pessoas querem que eu me posicione, fale e tal (...)" (p. 76). Uma disposição constante para reagir, como Gabriela explicou. Analogamente, uma das interlocutoras de Iazzetti (2021) falou sobre ter que "sempre estar presente e afirmar prontamente seus posicionamentos" (p. 257). Ela contou que, desde o início da graduação, participava

ativamente de diferentes espaços de debates na universidade a fim de se posicionar enquanto uma pessoa trans, o que também gerava "um sentimento de sobrecarga e cansaço ao se posicionar constantemente em sala de aula e frente a seus colegas de curso" (Ibid., p. 257).

Enquanto falávamos sobre a deslegitimação da fala dela em situações na universidade, Gabriela comentou: "muitas das vezes que eu falei calma na sala de aula, que eu falei com professores e outras pessoas de forma didática não surtia efeito de quando eu gritava". Ela contou que vinha observando que surtia mais efeito de respeito e legitimação em espaços acadêmicos, quando ela falava mais alto ou era mais incisiva. Mas, ela entende isso como "uma forma de deixar a gente sendo sempre louca, de que a gente nunca pode ter uma discussão 'civilizada' com outro tipo de corpo porque a gente precisa ser considerada nesse local de revolta, da que bate, da que xinga, da que faz isso, que faz aquilo". E se questiona se tinha que estar o tempo inteiro nesse *"nesse espaço de revolta"*, porque isso era algo *"muito perverso"* para ela. Causa desgastes e cansaço essa disposição constante para reagir. Mas, ela faz uma ressalva: "claro, é super importante para mim essa *redistribuição de violência*, que a gente tem o direito de bater também, porque a gente não pode só apanhar, eu acredito nisso".

A visibilidade que uma pessoa trans alcança nesse contexto universitário envolve, entre outras coisas, também ser inscrita em redes de poder que abrangem tanto formas de reconhecimento – e aqui penso reconhecimento como propõe Butler (2015), enquanto uma relação regulada por quadros normativos que gerem o que pode aparecer e o que não pode – e modos potentes de agir, quanto e ambiguamente, modos de enquadramento e regulação corporal. Você se torna uma *referência*, como Gabriela conta. Butler (2003) nos alerta que no movimento de luta pela produção de reconhecimento de direitos e sujeitos pelo Estado, também produzimos, ainda que contraditoriamente, formas de controle e normalização. Nas palavras da autora, "ser legitimado pelo Estado é aceitar os termos de legitimação oferecidos e descobrir que o senso público e reconhecível da pessoalidade é fundamentalmente dependente do léxico dessa legitimação" (BUTLER, 2003, p. 226). Uma das preocupações de Butler (2003) nessa obra é a de que nesses esforços para incorporar certas *fantasias poderosas* que circulam o Estado, de reconhecimento, legitimação e redenção, por exemplo, novas hierarquias sociais sejam engendradas sobre aqueles que escapam ao escopo da normalidade.

Deslocando essa análise para o contexto da *representatividade* trans na universidade, podemos questionar se, ao passo em que se luta pela *representatividade*, que implica o reconhecimento e a legitimação de direitos e sujeitos, não estariam em cena também formas de enquadramento que moldam maneiras de experimentar a universidade. Para insistir no léxico proposto por Butler, penso que se constrói uma espécie de moldura em que uma pessoa que exerce a *representatividade* deve ocupar para se tornar uma *referência*. Entre os elementos dessa moldura, há uma expectativa de que falem apenas sobre transgeneridade e a partir de suas experiências. Também é possível pontuar que nessa moldura há uma tendência de se enquadrar corpos trans e travestis como sendo sempre transgressores, em conflito com toda normatividade e dispostos a reagir e se posicionar o tempo inteiro. Incorporar a *representatividade*, então, tem seus riscos. Mas, apontar esses aspectos não significa dizer que há uma plena determinação dos quadros normativos sobre quem e como se pode aparecer. Esse é um ponto importante no esquema analítico proposto por Butler (2018a), que nos chama atenção para o fato de que algo sempre escapa ao controle, algo sempre ultrapassa a moldura. "Em outras palavras, o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual se desloca de um lugar para o outro" (BUTLER, 2018a, p. 26). Nessa linha de pensamento, é crucial dizer que nos modos de atuação política que se desenham, inclusive em torno da noção de *representatividade*, nos espaços acadêmicos, as pessoas trans vão com e contra os quadros normativos que regulam certos modos de reconhecimento. O que se ressalta muito mais é a contingência e as disputas como marcas desse terreno político.

Talvez, e ao que me parece essa é a direção tomada por Cleópatra em sua crítica, o que se destaca na rede de relações de poder em cena no ato de ser a primeira pessoa trans em um determinado espaço, é a possibilidade da visibilidade se desdobrar "imperceptivelmente em uma liminaridade interna contenciosa, que oferece um lugar do qual se fala sobre – e se fala como – a minoria, o exilado, o marginal e o emergente" (BHABHA, 2006, p. 122). Ou, em outras palavras, na delimitação de um lugar de onde essas pessoas podem falar, uma fala que é localizada como *da experiência* enquanto uma pessoa trans e que só podem falar desde e sobre essas experiências, logo são questões tratadas como específicas, circunscrevendo um campo de atuação. Como consequência, se delimita, ou enquadra, também a forma como se deve aparecer e falar: por serem a

primeira ou a única pessoa trans naquele espaço acadêmica, logo exercerem a chamada *representatividade*, elas e eles são instados a falarem sobre, e em alguns momentos, falarem por outras pessoas trans em qualquer espaço em que se possa tematizar essas experiências. Isso não quer dizer que se torna impossível ou inviável a existência de pessoas trans na universidade, ou que só é possível quando essas pessoas se enquadram sob uma determinada forma, através das relações de poder que tentam delimitar e restringir uma arena de ação. Na verdade, eu diria que uma das características mais centrais desse terreno político é a pluralidade das lutas políticas em torno do que significa ser reconhecido e do que significa exercer a *representatividade*. Ainda que desde esse lugar delimitado por uma noção de experiência, há formas contundentes de atuação política que tensionam e disputam muito do que acontece no cotidiano curricular da universidade. Assim, nessas tramas que abrem arenas de ação, são também constituídas formas de existência que deslocam o próprio campo de aparição e isso não ocorre de modo tranquilo, como a própria narrativa de Cleópatra expressa. É um campo em ebulição. Críticas, interesses e demandas multiformes que imprimem tensões que inclusive escapam à delimitação de um lugar de ação são constantemente levantadas, de modo que "o que é aceito em uma instância, em outra é tematizado criticamente ou até mesmo com incredulidade" (BUTLER, 2018a, p. 26). Como Cleópatra relata, entre as formas de atuação política, está o uso da *representatividade* para a destruição da própria *lógica de representatividade*.

5.5. "Reconheça seus privilégios!": sobre repertórios políticos e modos de atuação na universidade

Assim como a noção de *representatividade* aparece como uma categoria importante na organização de modos de atuação política na universidade, os usos da expressão *privilégios*, geralmente, antecedida do verbo *reconhecer* ou da expressão *abrir mão* também mostra sua relevância. São expressões que fluem tanto nos espaços de atuação política dentro e fora da universidade, quanto em produções acadêmicas e de movimentos sociais, sobretudo às que abordam gênero, sexualidade, território e racialização.

Chegando perto do final da entrevista com Oxum (19 anos, *travesti*) e depois de termos conversado sobre várias coisas, perguntei sobre o que significava a universidade para ela atualmente e ela respondeu:

> **A universidade significa, para mim, um privilégio**, assim, não enquanto pessoa LGBTTI+ porque tem muitas pessoas LGBTTI+, mas enquanto uma pessoa travesti é um privilégio, que a gente tá nessas instituições educacionais é um privilégio. Porque o capitalismo ele não quer a gente nessas instituições né, e aí ele se utiliza de vários mecanismos para expulsar a gente de lá, como o patriarcado, a transfobia, o heterossexismo, o cissexismo. E esses mecanismos criam várias políticas públicas de apagamento de identidades dissidentes, de identidades trans. E assim, a universidade para mim é um local onde eu tô, onde eu tô pesquisando, onde eu tô expressando, onde eu tô estudando e é o local que vai me fazer chegar ao meu diploma, para que eu consiga acessar outros locais que eu almejo, como a educação, o mestrado, o doutorado, várias outras áreas de pesquisa né (Oxum).

Estar na universidade é um *privilégio* para uma *travesti*, visto que há vários *mecanismos* acionados para impedi-las ou expulsá-las de lá, como Oxum contou. Essa noção de que para pessoas trans estar na universidade compõe um *privilégio* foi também registrada por Iazzetti (2019). A população trans de maneira geral enfrenta processos de exclusão de casa, da escola e do mercado de trabalho formal, o que dificulta a entrada na educação superior. Mas, há diferenças internas em função de outros atravessamentos de poder como a classe social e a racialização, o que remonta as condições de possibilidades de acesso e permanência na educação superior de formas distintas. Por essa razão, ser uma pessoa trans na universidade é lido como um privilégio, entre as interlocutoras de Iazzetti. Isso evidencia a polifonia, efeito de disputas políticas, do significante *privilégio*.

Essa pluralidade de sentidos e as disputas políticas que estão em jogo acerca desse significante, aparece no tensionamento de Cleópatra (35 anos, *mulher trans*) sobre essa noção. Enquanto questionava o discurso de inclusão de pessoas trans e travestis, colocando que inclusão pressupõe uma alteração na estrutura, o que envolve mexer em quem *é privilegiado pelo processo de exclusão*, ela disse:

> Quando é que essas pessoas vão abrir mão dos seus **privilégios**? Pelo contrário, essas pessoas que são **privilegiadas** a vida toda, elas olham para a gente e diz que nós temos o **privilégio** de sermos quem somos e estarmos na universidade. E aí faz um comparativo, digamos, com as nossas irmãs e irmãos que não conseguiram entrar no ensino superior. Aí olha para mim e diz: 'ah você é **privilegiada**, você tem um emprego, você fez mestrado na UFPE'. Então isso é atravessado pelo discurso de meritocracia por um lado, de que eu não merecia estar lá, porque se quem está na mesma condição que eu, não está porque não se esforçou o suficiente, porque 'olha aí, ela chegou'. Ou da ideia de dizer que as pessoas que estão nesse processo de exclusão dizem: 'realmente existe esse processo de exclusão, mas você tá aqui, olha aí'.

> E aí dizer que uma pessoa trans e travesti é **privilegiada** nesse país... E eu não vejo essa minha trajetória acadêmica que em nenhum momento eu fui **privilegiada**. Eu tive apenas uma garantia de direitos que devia ser estendido para toda a população trans e travesti. Eu não me sinto **privilegiada**. E aí eu vejo algumas leituras da universidade dizer que eu sou **privilegiada** por conta disso (Cleópatra).

Nota-se que sob essa lógica de *reconhecimento dos privilégios*, ser uma pessoa trans ou travesti já pressupõe exclusão nesses espaços e ter acessado se traduziria, portanto, em um *privilégio*. Mas, Cleópatra não se sente *privilegiada,* por ser uma *mulher trans* e ter conseguido entrar na educação superior, ter feito mestrado e ter um emprego e explica que teve "apenas uma garantia de direitos que devia ser estendido para toda a população trans e travesti". "Garantia de direitos" se converte em *privilégios*. E *privilégios* nesse contexto é algo a se *reconhecer* e *abrir mão*. Ao final da entrevista, perguntei a Cleópatra sobre quais eram seus planos de futuro, e ela respondeu:

> Eu não tenho planos para o futuro. Eu não tenho planos para o futuro porque... porque para a gente tá viva hoje já é uma conquista. É lamentável saber que a população trans e travesti sequer, muitas vezes, pode ter uma perspectiva de futuro porque qual é o futuro em um país que nos mata historicamente? A perspectiva de futuro é eu poder ter uma garantia de vida. Minha perspectiva de futuro é que eu veja mais travestis e transexuais na universidade do que em uma esquina se prostituindo. Minha perspectiva de futuro é que eu não seja a única nem a primeira, mas que eu seja só mais uma. Minha perspectiva de futuro é que as pessoas cis pensem em seu **lugar de privilégio** e como elas têm o direito de sonhar de ter um futuro e nós muitas vezes não temos isso. Minha perspectiva de futuro é que pessoas trans e travestis não passem metade das coisas que eu passei para entrar na universidade, e que não tenham um processo tão doloroso para terminar o mestrado como eu tive. **Minha perspectiva de futuro é uma universidade que respeite as nossas vozes e as nossas identidades e não use nosso discurso baseado apenas como 'objeto de pesquisa'** e entender que 'objeto de pesquisa' é feito de carne e que essa carne sangra, e que essa carne ela pulsa, e que essa carne ela é vendida como mercadoria e que essa carne é prostituída e que muitas vezes isso vira apenas categorias de análises sociais. Meu futuro é que exista um reconhecimento amplo sobre o que é ser trans e travesti e que a universidade tenha essa reparação histórica, e não nos limite a ser apenas pessoas que falam sobre a sua trajetória trans, mas entender que a gente pode tá ocupando todos os lugares, falando sobre tudo o que a gente quiser. Minha perspectiva de futuro é que pessoas trans e travestis possam ter um futuro e possam pensar em um futuro de fato, que isso não seja um **privilégio** de pessoas cis. Que as pessoas trans possam conjugar o verbo sonhar e ter futuro (Cleópatra).

Poder planejar um futuro é um *lugar de privilégio* de pessoas cisgênero, já que as pessoas trans e travestis convivem com uma maior exposição à morte e a todo tipo de infortúnio. Por isso, a *perspectiva de futuro* desejado por Cleópatra é marcada por uma percepção da universidade como contraponto à esquina e à prostituição. Uma

universidade que não está pronta, mas que está sendo disputada. Uma universidade que deve respeitar as vozes, identidades e trajetórias trans e travestis.

Um dos pontos notáveis nos discursos das mulheres trans e travestis era a defesa da importância de forçar a abertura de condições para que outras pessoas trans e travestis consigam acessar e permanecer na universidade. Maria (23 anos, *mulher trans*), me contou que a vida dela era *militar*, era exercer uma militância política. *Extremamente privilegiada* foi como ela se descreveu em um determinado momento da entrevista. Primeiro, por ser *branca* e *passável*[80], por ter passado pelo ensino fundamental e médio como *menino gay branco*, também por ter a trajetória escolar em escola privada, onde destaca não ter sofrido nenhum tipo de preconceito, e por ser respeitada e acolhida pela família. Somado a isso, toda a trajetória de conquistas de acesso a determinados espaços e trabalhos formais, compõem uma *bagagem de privilégios*. Por essa razão, explicou:

> A minha vida é a militância, e eu tomei isso para mim. Então, tipo, enquanto eu respirar eu estarei militando e eu estarei batalhando porque a minha militância é baseada no **reconhecimento dos meus privilégios** e no trabalho incessante para que outras pessoas, elas não passem pelo que eu passei. E se eu consegui usufruir disso com os meus **privilégios**, que outras pessoas que não os possuem possam passar pelo processo parecido com o meu sem sofrer tanto. Entende? A minha militância é sobre **reconhecer os meus privilégios** e fazer com que o que eu conquistei, e da forma com que eu conquistei seja conquistado por mais e de forma mais e de forma mais glorificada por outras pessoas sem que elas precisem de uma questão de **privilégio** como aval para conquistar algo (Maria).

Como Maria explicou, a militância dela é "baseada no reconhecimento dos privilégios", o que está relacionado tanto com a não reprodução de hierarquias e desigualdades, quanto para que o que ela conquistou "seja conquistado por mais e de forma mais glorificada por outras pessoas sem que elas precisem de uma questão de privilégio como aval para conquistar algo". *Privilégios* surgem aqui, então, como o que facilita a conquista de recursos e o acesso a determinados lugares.

Com suas diferenças, a expressão *"reconhecer seus privilégios"* guarda relações com a noção de *"lugar de fala"*. Ambos participam dos jogos sociais de produção ou destituição de legitimidade da fala e da atuação política. Nesse caso, sobretudo, legitimidade para falar sobre certas questões. Enquanto possuir um *lugar de fala* confere legitimidade, dispor de certos *privilégios* pode diminuir ou mesmo desfazer

[80] Analiso mais especificamente os usos da noção de *passabilidade* na seção *"Corporalidades e passabilidades de gênero nas trajetórias de pessoas trans na universidade"*, no capítulo 3 dessa tese.

a legitimidade da fala. Há que se notar ainda que esses jogos sociais são feitos nos cruzamentos entre diferentes eixos de diferenciação social como classe, racialização, origem geográfica, gênero e sexualidade, por exemplo. Sublinhar as múltiplas posições de sujeitos nesses eixos, posições que se fazem já articulando diferentes diferenças, seria a lógica mais central na organização de repertórios políticos e de certos modos de atuação.

Nos últimos anos, houve transformações importantes no modo como se faz política no contexto universitário, como consequência das mudanças nos modos de produção e circulação de conhecimentos, como algumas pesquisas têm analisado (FALCÃO, 2017; FACCHINI, 2020; FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020). Entre as transformações destaca-se a difusão de um vocabulário político que passa por noções como *vivência*, *experiência*, *empoderamento*, *lugar de fala*, *representatividade* e *privilégios.* Assim como o arsenal de termos com os prefixos "trans" e "cis", como pessoa trans, pessoa cis, cisgênero, transgênero, cisnormatividade, cistemas, transfobia, transfake, relacionamento transcentrado, transfeminilidades, transmasculinidades, transvestigêneres, trans-epistemicídio, trans-epistemologias, entre tantos outros. Não pretendo aqui analisar cada um desses termos, pois acionam diferentes sentidos e estão implicados em questões teóricas e políticas distintas, que variam inclusive em função dos contextos em que são mobilizadas. Contudo, percebe-se como no curso das transformações recentes, um repertório veio sendo produzido e popularizado por pessoas trans nas universidades, tendo como referência conhecimentos produzidos nos trânsitos entre movimentos sociais e universidades. Esse novo repertório dialoga com um horizonte político em que "a voz ativa de grupos socialmente minoritários é essencial na afirmação da igualdade e das diferenças constitutivas de tais grupos, para a conquista de sua visibilidade, de suas reivindicações e de seus direitos" (FALCÃO, 2017, p. 153). Facchini (2020) pontua ainda que com o recrudescimento do conservadorismo, as atuações políticas que apostavam mais na irreverência têm dado espaço também a atuações que enfatizam mais a dor e o sofrimento, o que se faz em um cenário em que corpo e experiência assumem centralidade.

Com a popularização da internet e o processo de democratização da educação superior no Brasil, uma difusão mais intensa de conhecimentos produzidos nas articulações entre movimentos sociais e universidades, vem se desenvolvendo, o que se faz em conjunto a novas formas de ativismos políticos, como o ciberativismo e o uso das

redes sociais. Leituras de conhecimentos ligados aos estudos feministas, ao feminismo negro, às teorias interseccionais, aos estudos decoloniais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade e *queers* têm circulado mais frequentemente. Assim como conhecimentos produzidos nas universidades passaram a circular com mais destaque e a compor os processos de produção dessas novas formas de ativismos, o próprio âmbito de produção desses conhecimentos – que em muitas ocasiões se imbrica com outros espaços e plataformas de atuação, como as redes sociais – vem também sendo afetado por essas mudanças, "que implicam forte articulação entre corpo, política e produção de conhecimento, o que não pode ser dissociado da implementação de ações afirmativas para estudantes oriundos de camadas populares, negros e indígenas, bem como do nome social para travestis e transexuais nos exames de acesso e na documentação acadêmica" (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 11). Trata-se de transformações importantes nos contextos universitários que passam tanto pelos quadros discente e docente das instituições, com a ampliação do acesso de pessoas de classes mais populares, negros/as, periféricos/as, indígenas, trans e travestis, como pelos modos de produção e circulação de conhecimentos.

Autoras como Gomes (2018) e Facchini, Carmo e Lima (2020) têm argumentado sobre a centralidade que o corpo vem assumindo nessa conjuntura, sendo acionado tanto para realçar posições de sujeitos em relações de poder como gênero, sexualidade, classe e racialização, por exemplo, que produziriam subalternizações para uns e *privilégios* para outros, como também para "autorizar ou barrar a aparição dos sujeitos" (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 11). Significa que, por um lado, estar na posição de alguém que não tem *privilégios*, ou que soma opressões, é condição suficiente para falar sobre um certo conjunto de relações de poder. Por outro, o apontamento ou reconhecimento de determinadas posições de sujeito – em geral, *homem, cisgênero, branco, heterossexual*, *classe média*, e assim por diante –, muitas vezes sublinhadas em conjunto, é tomado como uma prova patente e inequívoca dos vínculos ou compromissos de certas pessoas com determinados sistemas de opressões. Daí que *reconhecer seus privilégios* implica em *abrir mão* deles – o que, como Cleópatra comentou, frequentemente é o que não se quer.

Ao analisar os processos de construção dos corpos e subjetividades implicados na Marcha das Vadias, Carla Gomes (2018) observa como o apelo ao corpo e às emoções se torna um artefato político central. Similarmente, os usos desse repertório político

evidenciam o papel que o corpo tem assumido nas atuações políticas na universidade nos últimos anos. Isto é, na universidade, sujeitos políticos LGBTI+ se constituem sob modos de politização do corpo e corporificação da política. Seja alçando a visibilidade de ser a primeira pessoa trans em determinado espaço, exercendo a *representatividade*, reconhecendo ou denunciando os *privilégios*, afirmando-se nas intersecções entre diferentes eixos de diferenciação social, é o corpo, e as marcações das diferenças que se fazem sobre ele, que assume importância. No cenário político universitário, o corpo se torna artefato político, o que veio se evidenciando ao longo dessa pesquisa. Retomo essa questão à frente.

5.6. "Hackeamos a universidade": disputas e afirmações sobre o (não) lugar das pessoas trans na universidade

Para algumas pessoas, uma questão importante nas trajetórias universitárias é uma sensação de não-pertencimento aos espaços universitários. Esse foi um aspecto também registrado por outros estudos, como Santos e Oliveira (2019), com estudantes transgêneras na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ou Lima (2020), entre as mulheres negras e Iazzetti (2021) com pessoas trans estudantes universitárias. Sentir-se como não pertencente aos espaços universitários, mesmo estando estudante, é entendido como um efeito de questões como a *cisnormatividade*, a *heteronormatividade* e a *LGBTIfobia* – o que frequentemente se analisa de modo articulado a outras relações de poder, como o racismo, o machismo, o capacitismo, entre outras. Diante dessa questão, há uma atuação constante na construção de um pertencimento na universidade, que passa por uma reconstrução das relações sociais e políticas institucionais. Entre as narrativas que analisei, isso se tornou mais evidente entre as pessoas trans e travestis. Elas falam do lugar das pessoas trans e travestis na universidade, como uma espécie de não-lugar, como se estivessem ali, mas não pertencessem a aquele espaço. Sobre essa questão, Gabriela comentou:

> Estar na universidade para mim significa uma **disputa de narrativas**. Eu entendo que estando nesse espaço eu consigo não só me representar, mas também dizer como a minha narrativa, e a das outras que não conseguiram acessar aquele local, deve ser respeitada, e devem ser contadas também. Eu entendo que **é uma ressignificação de um espaço que nunca foi pensado para mim, ou nunca me imaginaram possível ali dentro**. E é como se fosse um ataque surpresa para todas as pessoas que estavam ali dentro, de um corpo como o meu conseguir acessar aquilo e estar discutindo tão bem quanto, ou até melhor do que as pessoas estão fazendo ali dentro, e produzindo também

> né, produzindo conhecimento. Mostrar que produzimos conhecimento (Gabriela).

Além do significante "representação" que Gabriela aciona, cujos efeitos políticos procurei analisar na primeira seção desse capítulo, cabe notar dois outros sentidos que também falam de modos de atuação política de pessoas LGBTI+ na universidade. O primeiro é sobre como o significado da universidade para ela está vinculado à noção de *disputas de narrativas*. Sobre essa noção a universidade aparece como uma oportunidade de contar, respeitar e ressignificar outras narrativas, especialmente de outras *mulheres trans* como ela. Em pesquisa sobre trajetórias de estudantes negros/as universitários/as, Stephanie Lima (2020) registrou algo bastante semelhante. Entre todas as pessoas entrevistadas por ela, a produção de conhecimentos na universidade por pesquisadores/as negros/as significava algo como a tomada de um poder sobre suas próprias histórias e da população negra.

Como destaquei anteriormente, o processo de emergência e incorporação das *pautas LGBT* na UFPE tem implicado, entre outras coisas, a constituição da *população LGBTI+* e das *pessoas trans* enquanto sujeitos políticos – o que entrecruza disputas políticas na universidade e fora dela. Como se percebe na narrativa de Gabriela, esse processo tem como efeito a abertura de outros sentidos e modos de vivenciar a universidade. Colocar-se politicamente na perspectiva focalizada por Gabriela, como algo que é o significado da universidade em sua trajetória, não é algo ao acaso, ou meramente retórica. Fala de uma série de processos políticos que vieram se desdobrando no cotidiano universitário, entre eles a própria construção das *pessoas trans e travestis* enquanto sujeito político, em que processos de ressignificação da universidade e do campo de produção de conhecimento acadêmico se abrem.

Um segundo sentido é essa percepção de que a universidade se constitui como "um espaço que nunca foi pensado" para ela, ou que a presença dela não fosse esperada ou imaginada naquele espaço. Estar na universidade nesse contexto seria uma espécie de ataque surpresa: corpos não imaginados para aquela instituição, acessam inesperadamente e passam a produzir conhecimento tão bem quanto outras pessoas. E concluiu: "Eu acredito que a gente hackeou o sistema de alguma forma, então estamos ali como corpos que hackeiam aquilo, mas que não estão o tempo todo dentro daquela narrativa" (Gabriela).

O termo *hackear*, que vem da palavra inglesa *hack*, significa invadir um sistema ou rede computacional, ou usar as técnicas que constituem um sistema contra ele mesmo causando modificações a favor de alguém. Dessa forma, para Gabriela, sendo o *sistema* universitário *cisnormativo*, quando pessoas trans o acessam, fazem *hackeando*, isto é, usando as técnicas desse sistema contra ele mesmo, causando modificações na *narrativa* que se passa nessa instituição. Curiosamente, Brume Dezembro Iazzetti (2021) também registra usos dessa metáfora sobre "rackear" entre estudantes trans universitários/as. Entre seus/suas interlocutores/as, também se encontra a percepção de que a universidade não é lugar para pessoas trans e travestis. Sob essa metáfora está a ideia de que ao reivindicarem os espaços da universidade, apreendidos como um não-lugar para pessoas trans, essas pessoas estariam "hackeando". Na pesquisa realizada por Iazzetti, "'ocupar' e 'hackear' implicam em complexas negociações com limites contingentes, que tendem, por vezes, a esbarrar nos limites do que é inegociável em meio a profundas estruturas verticalizadas de poder e dominação" (IAZZETTI, 2021, p. 256).

Essa noção de entrar na universidade como quem não participa daquele espaço, mas que encontra nele uma oportunidade de contar outras narrativas e assim ressignificar a sua própria história de vida é algo compartilhado por outras pessoas com quem conversei, trans e cisgênero, o que se vinculava a diferente questões, como as posições de sujeito em relações de classe, racialização, gênero, sexualidade e as trajetórias de vida e de família. Embora esse aspecto tenha emergido em outras narrativas, foram as pessoas trans e travestis quem mais enfatizaram essa percepção.

Numa direção parecida, enquanto conversávamos sobre como o que se passava na universidade participava de seus processos de identificação e afirmação enquanto travesti, Oxum destacou: "então, a universidade não participa disso, eu faço ela participar. Ela vem comigo participando. Eu levo para sala de aula todas essas questões e minhas demandas que não são tratadas em sala de aula". Suspeito que essa seja uma das formas de *hackear* o *sistema* de que Gabriela falou, ou a *informática da dominação* de que Jota Mombaça (2016) menciona. Isto é, Oxum acessa os espaços da universidade, como as salas de aula, e, através da própria linguagem acadêmica, compele a instituição a levar em conta suas *questões* e *demandas*. Esse movimento ou postura que veio se tornando cada vez mais frequente na universidade nos últimos anos, sobretudo, embora não exclusivamente, entre as pessoas trans e travestis, fazendo com que *questões* e *demandas* trans apareçam em diferentes esferas da vida acadêmica, impulsiona

modificações no *cistema* – trocadilho entre as palavras "sistema" e "cis", mobilizado em diferentes produções intelectuais de pessoas trans e travestis no Brasil (VERGUEIRO, 2015, IAZZETTI, 2021) para destacar o caráter "cisnormativo" constitutivo do "sistema". Isso reforça a ideia que tenho trabalhado ao longo desse estudo, de que não apenas as experiências decorrentes dos espaços universitários transformam as trajetórias de vida e compõem assim formas de subjetivação, como esses sujeitos também tensionam e deslocam a universidade.

Essa tensão sobre o lugar das pessoas trans na universidade reverbera em outros estudos com esse público. Nos relatos analisados por Adriana Santos (2017b), entre estudantes trans da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a universidade é apresentada como espaço de constante disputas sobre o lugar das pessoas trans, em que de um lado há modos explícitos e também sutis de anunciar que aquele não é o lugar para essas pessoas, e de outro, há afirmações e reivindicações constantes deles e delas, disputando o que se passa na universidade.

Falar em um (não)lugar das pessoas trans e travestis na UFPE requer pensarmos, portanto, nos tensionamentos, nas formas de resistência e nos modos pelos quais esses sujeitos agenciam possibilidades de persistir nesse contexto. Há uma afirmação política constante que cria formas de pertencimento. Na narrativa de Maria (*mulher trans*, 23 anos), ganha destaque a forma como ela descreve a sua participação nos movimentos LGBT e trans no *campus* em que estuda, em Caruaru. Ela contou que a militância dela dentro da UFPE, através do movimento estudantil e LGBTQIA+, vem se dando mais através da promoção de rodas de diálogos, formações internas entre outras ações mais pontuais.

> Então a minha atuação dentro da UFPE **primeiro foi quebrar esse paradigma de que sim, sou uma travesti e eu posso estar ocupando este espaço da graduação de um ensino público superior**. E em seguida foi esse momento de fazer formação, de assim, 'ah, hoje é o dia internacional da mulher, aí as universidades sempre promovem uma roda de debates sobre a saúde da mulher, então tá, vamos ver a saúde da mulher trans e travesti'. A minha atuação na UFPE sempre foi assim. Então tipo, sei lá, vamos falar sobre isso, então tá, e a população LGBT se encaixa nisso onde? A minha atuação na UFPE sempre foi para dizer assim 'oh, tem que abordar a perspectiva trans aí sim, porque eu sou trans, eu tô aqui e vocês não estão falando sobre mim'. Então a minha ação dentro da UFPE eu posso basear em sempre **fazer com que a universidade enxergasse a perspectiva trans em todos os seus aspectos, porque a gente sabe que a nossa sociedade é cis, e ela só é enxergada de uma ótica cis**. Então eu até digo assim, quando as pessoas vêm falar comigo 'ah Maria, como é que eu faço para ajudar a – acontece isso muito na universidade – contribuir para uma redução de danos da transfobia'. Eu digo assim: 'olha, quem criou a transfobia foi vocês pessoas cis, então

> vocês que se resolvam'. Tipo, eu não criei a transfobia. Quem inventou a transfobia foi vocês, então se questionem. Se questionem porque é que vocês fazem transfobia, porque é que vocês não entendem que existe outras identidades que são tão legitimas quanto às suas e porque é que vocês têm essa prepotência de achar que só a sua identidade é legitima. Porque se eu estou aqui falando com você enquanto pessoa viva que existe que estou exercendo essa comunicação, é porque eu existo e é porque a minha identidade é legitima (Maria).

Enquanto conversávamos sobre sua trajetória na UFPE, perguntei a Cleópatra sobre o que atualmente significava a universidade para ela e ela respondeu, rapidamente, e em uma única frase: *"um lugar cercado de muros muito altos, mas que não foi capaz de me impedir de entrar"*. Curioso sobre esse sentido, insisti e questionei então o que é estar na UFPE e ela respondeu:

> **É buscar destruir esses muros**. É buscar minar essa estrutura. Derrubar muros é... **não sentar a uma mesa de jantar de privilégios por ser acadêmica, mas parar o jantar e questionar quem é que tá nessa mesa, e como quem tá nessa mesa nos tratou durante tanto tempo**. Derrubar muros é entender que eu posso deslocar o sentido de objeto de pesquisa e dizer que o outro... É não compartilhar dessa lógica. É entrar nesses muros como um cavalo de troia, sabe e lá dentro guerrear. E se for precisar matar para que a estrutura caia a gente mata, porque a gente não vai entrar rendida nessa guerra, porque isso não é uma batalha que tem data para começar e data para terminar. É uma guerra histórica e que a gente não tá entrando de pobre coitada. A gente não tá entrando na gandaia. A gente tá cada vez mais pressionando e fazendo fissuras nesse muro. E a gente vai fazer fissuras até que esse muro venha a cair e se ele não cair a gente vai forçar até que isso aconteça. É reescrever a nossa história não como pessoas rendidas, mas como pessoas que estão dispostas a ressignificar o termo de uma universidade que se diz pública. É a ideia de materializar esse sentido de pública em seu sentido de raiz, de radical. Ela ser de fato do povo e não apenas tratar o povo como mero objeto de pesquisa (Cleópatra).

Assim como Maria, Cleópatra demonstra como essa percepção do lugar das pessoas trans e travestis é tensionado. Sendo a universidade um espaço de produção de discursos poderosos, capazes de organizar regimes de verdade, acessá-la significa para Cleópatra questionar quem ocupa seus bancos, o que envolve pensar nas exclusões em jogo e em que posições estão as pessoas trans e travestis. Estão reivindicando a universidade, disputando os seus rumos. E não estão entrando nessas batalhas pela universidade como *pobres coitadas*, como diz Cleópatra. Em múltiplas reivindicações, ou mesmo pela própria presença, já que a aparição de certos corpos em determinados espaços transforma as relações, como afirma Butler (2018), estão produzindo fissuras nas estruturas, forçando a universidade a abrir-se a outras perspectivas políticas, teóricas, epistemologias, metodológicas e outros sujeitos.

Essa perspectiva mostra como o lugar das pessoas trans e travestis na universidade está sob disputas políticas acirradas. Portanto, não há benesse, ou "privilégio", em estar na universidade sendo uma pessoa trans ou travesti, Cleópatra enfatiza. Trata-se de lutas cotidianas pela construção contínua desse lugar.

> Mas, aí você tem que estar lá dentro **e se moldar ao que a universidade acredita que é epistemologia, a universidade acredita que é metodologia**. Mas, aí por exemplo, o corpo da gente se transforma em objeto de pesquisa, as nossas narrativas é metodologia, as pessoas estão mais interessadas em notas na CAPES do que na nossa voz, a universidade ela tá muito mais preocupada com o CNPq do que com as nossas experiências de fato. Há toda uma questão que faz com que as nossas experiências sejam vistas como objeto de pesquisa né (Cleópatra).

Mesmo lidando com essa percepção de que habitam um não-lugar, é interessante notar uma potência de ação política dessas pessoas. Como analisado na seção anterior, as disputas políticas travadas pelas pessoas trans e travestis na universidade se estendem não apenas a como historicamente enfrentam exclusões, mas a como se dão os processos de produção de conhecimento em seus muros. Isto é, denunciam a ausência ou o ainda baixo acesso de pessoas trans e travestis nas universidades – como estudantes, docentes e demais profissionais –, as discriminações, constrangimentos, silenciamentos e violências que afetam as trajetórias acadêmicas, enquanto demandam mudanças nesses aspectos, mas se concentram também em como os conhecimento são produzidos, sobretudo quando falam sobre questões que as tocam. Nesse contexto, importa muito para Cleópatra deslocar o *"sentido de objeto de pesquisa"* que marca, em de maneira mais geral, a aparição dessas pessoas na produção acadêmica. Ela explica que a universidade *sequer* pensa na produção intelectual feita por pessoas trans e travestis. Mesmo quando se estuda questões como o transfeminismo ou o movimento trans, *"é sempre a leitura cisgênera sobre isso"*. Conta que viu textos de várias autoras e autores, mas que entre eles nunca encontrava as produções de Viviane Vergueiros, Sayonara Nogueira e Jaqueline Gomes de Jesus, nomes que cita como exemplos. Em sua análise, não há esforços na universidade em incluir a produção que é feita pelas pessoas trans e travestis, e explica:

> Porque é um deslocamento, sabe. É dizer que quem nasceu para ser eternamente objeto de pesquisa não pode ter voz dentro da universidade. Então, 'a gente prefere que vocês fiquem na posição de objeto de pesquisa, que a gente lance um olhar sobre vocês, do que vocês terem direito à própria narrativa, porque se vocês têm direito a própria narrativa vocês quebram com o que a universidade defende que é a imparcialidade e a neutralidade' (Cleópatra).

Ela observa que um dos principais argumentos sobre essa ausência é o de que há poucas produções dessa população. Contudo, rebate dizendo que há produções de pessoas trans e travesti, mas que como nem sempre se enquadram nos moldes acadêmicos, ou no que hegemonicamente se defende como princípios que conferem esse reconhecimento, não têm sua importância e legitimidade reconhecidas. "Não é conhecimento legítimo porque não tem *Qualis*[81]", ela explica. Há, portanto, um movimento duplo. De um lado a denúncia de que os cistemas acadêmicos – para usar uma expressão de Vergueiro (2015) – produzem reconhecimento epistêmico para alguns, mas não para outros. De outro, uma reivindicação pelo reconhecimento da legitimidade das produções intelectuais de pessoas trans e travestis na academia, entre outras coisas, deslocando-as da posição de "objeto de pesquisa" para a de especialistas ou referências, portanto, "sujeitos".

Essa crítica sobre as estruturas de produção de conhecimentos se aproxima ainda do que Thiago Coacci (2018), em seu estudo sobre a relação entre política e conhecimento nos movimentos sociais de pessoas trans e travestis no Brasil, chamou de *precariedade do conhecimento*. Coacci registra os tensionamentos entre movimentos sociais de pessoas trans e travestis e universidade que alcança ao menos quatro aspectos: "(i) a falta de utilidade prática do conhecimento produzido na universidade; (ii) a relação pouco democrática e assimétrica entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa; (iii) a falta de legitimidade do conhecimento produzido pela universidade e pelos movimentos sociais perante o Estado; e (iv) a inexistência de dados oficiais sobre a vida de pessoas trans" (p. 181-182).

As evidentes conexões entre as análises de Coacci e a crítica de Cleópatra à relação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa, ou entre pesquisadores e "objetos de pesquisa", como me disse, nos dá indícios sobre a amplitude dos processos de construção das agendas de ativismos que criam modos de fazer política. Isto é, demarcar quais são os corpos que alçam a posição de pesquisadores, e portanto, como produtores de conhecimentos legitimados, e quais frequentemente são mantidos na posição de "objetos de pesquisa", ou de quem têm suas experiências contadas, comentadas e analisadas por outros, se torna um ponto chave nos modos de atuação política de pessoas trans e travestis

[81] *Qualis* é um sistema de classificação da produção científica universitária utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

quando a relação com a academia, e os conhecimentos acadêmicos, mais especificamente, é tematizada. Fala-se, portanto, de uma espécie de hierarquia epistêmica, em que pessoas trans e travestis tradicionalmente ocupariam a posição de "objetos de pesquisa", quanto teriam suas produções tidas como menores, ou sem a mesma legitimidade por se tratar de algo da experiência ou por não se enquadrar a certos moldes. Ocorre que o lugar ou não-lugar das pessoas trans e travestis na educação superior dá-se não apenas pelo acesso dessas pessoas nessas instituições, mas como os conhecimentos produzidos por elas são reconhecidos e legitimados nesse campo.

Essa crítica assume múltiplas conformações e se conecta com uma série de repertórios políticos atuais, como as noções de *representatividade, lugar de fala* e *privilégios*, conforme analisei anteriormente. Entre as conformações que assume, destaca-se a valorização da busca por referências trans e travestis. Pensar essa questão exige levar em conta dois fatores importantes que atravessam os circuitos de ativismos trans e travestis e a academia. O primeiro deles, é a própria relação entre campos como os ativismos trans e travestis e mais recentemente o transfeminismo e a academia. Como Coacci (2014) notou, a difusão do transfeminismo no Brasil, enquanto uma corrente teórica, se deu a partir de 2010 e veio ganhando força nos anos seguintes difundindo-se na academia e fora dela. A esse ponto, podemos relacionar ainda o aumento no acesso de pessoas trans e travestis nas universidades, carregando consigo uma série demandas, saberes e visões de mundo, que tem tensionado o que se passa no interior dessas instituições, inclusive na produção e circulação dos conhecimentos.

O segundo fator relevante e cujas fronteiras com o primeiro são imbricadas, é a importância que o acesso às mídias digitais tem produzido na difusão e no acesso a diferentes conhecimentos. Como Sofia Favero (2020) bem registra e sem qualquer pretensão de afirmar uma noção ingênua de democratização do acesso à internet, o acesso a essas tecnologias digitais tornou-se um meio importante no alastramento de uma variedade imensa de produções e de debates – entre "tretas", "textões" e "lacrações" em redes sociais (FALCÃO, 2017) – feitos por pessoas trans e travestis. É o caso do surgimento de ciberativismos LGBTI+, que se expandiram nos últimos anos. No contexto das plataformas na internet, com destaque às redes sociais, emergiram formas de engajamento e organização política, denúncias de violências e de casos como a banalização das mortes de pessoas trans e travestis e a produção e compartilhamento de repertórios de atuação (CARVALHO; CARRARA, 2015).

Nas teias intrincadas entre esses dois pontos, nomes como os de João W. Nery, Luma Andrade, Amara Moira, Viviane Vergueiro, Jaqueline Gomes de Jesus, Luisa Marilac, entre tantos outros, foram ganhando visibilidade. Nesse contexto, passou a importar não só a circulação de conhecimentos sobre pessoas trans e travestis, mas a questão sobre quais nomes estão presentes nessa circulação e quais não estão, o que se faz sob dinâmicas de poder.

Em sua pesquisa de doutorado, Mario Carvalho (2015), analisando as disputas por reconhecimento empreendidas por ativistas trans, nota a centralidade que a reivindicação por "visibilidade" tem assumido no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, a história do movimento trans no Brasil é marcada pelas lutas entre diferentes regimes de visibilidade, o que passa por distintos modos de ser feito visível e de se fazer visível. No campo acadêmico, a busca por uma visibilidade considerada mais adequada, envolve essa passagem da posição de "pesquisadas" para a de "pesquisadoras", ou produtoras de suas próprias narrativas. Tratar-se-ia de um tipo de "reconhecimento epistemológico de uma população marginalizada" (FAVERO, 2020, p. 5). Para Viviane Vergueiro:

> Os enfrentamentos às cisnormatividades em cistemas acadêmicos devem estar atravessados, portanto, tanto pelo reconhecimento destes saberes já produzidos em vários espaços por pessoas de corpos e identidades de gênero diversas (...) quanto pelo seu acesso e permanência a estes cistemas, implicando em transformações institucionais decorrentes deste reconhecimento e destas inserções na academia. Estes enfrentamentos (...) podem ocasionar re+definições epistemológicas que sejam (mais) relevantes a estas diversidades, e re+definições na alocação de recursos destinados a pesquisas a seu respeito (2015, p. 79).

Desse modo, a busca pelas referências trans e travestis são, para Vergueiro, um modo de enfrentamento às cisnormatividades em cistemas acadêmicos, ou um modo de romper com o que Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes Oliveira e Bruna Benevides (2020) chamaram de trans-epistemicídio. Assim, trata-se de uma estratégia que busca a construção do "reconhecimento epistemológico de uma população marginalizada" (FAVERO, 2020, p. 5). Como Vergueiro evidencia, no âmbito da produção de conhecimentos, tem sido possível observar uma multiplicidade de críticas e formas de invenção de outras epistemologias e outras metodologias.

Além de Vergueiro (2015), os trabalhos de Jota Mombaça (2016), Tertuliana Lustosa (2016), Amara Moira (2017), Dayanna Louise Santos (2019) e Dodi Leal (2020), por exemplo, demonstram os feixes criativos que essas reinvenções teóricas,

metodológicas e epistemológicas vêm assumindo. Por vias distintas, mas sempre nos cruzamentos entre produção acadêmica e ativismos, essas autoras têm explorado mesclas potentes entre (auto)etnografias, (auto)biografias, ficções articuladas pelo pajubá[82] e por fricções com leituras pós-estruturalistas, *queers*, transfeministas, dos *transgender studies* e feminismos negros e decoloniais. Ainda que lentamente, essas obras têm entrado nas bibliografias de cursos de graduação e pós-graduação e disputado os processos formativos que neles decorrem. Mais ainda. Para fazer referência à metáfora do *hackear*, numa perspectiva de pesquisa engajada, pessoas trans e travestis lançam mão das técnicas, espaços e recursos dos sistemas acadêmicos contra ele mesmo, transformando-o em benefício dessa população. Afinal, há muitas formas de aparecer na esfera pública, envolvendo, nesse caso, figuras relacionadas à prostituição, à marginalidade e à criminalidade de formas estigmatizadas.

Comentando sobre as transformações recentes e sobre o ingresso de pessoas trans e travestis na universidade, Cleópatra disse que se comove e se alegra bastante quando vê pessoas trans e travestis na universidade, *"porque eu vejo que ainda que de forma lenta, esses corpos estão chegando dentro da universidade pública"*. Mas, o que a incomoda:

> é perceber como as pessoas cisgêneras não sentem falta de ter pessoas trans ao seu lado nos espaços acadêmicos. O que me incomoda é perceber que essas pessoas se espantam com a nossa presença na universidade, mas na verdade elas não se espantam quando a gente não estava presente. Elas naturalizaram que aquele espaço não é feito para a gente e aí quando a gente chega nesse espaço, eu não percebo que essa produção de espanto tem gerado um deslocamento significativo na universidade (Cleópatra).

Como Cleópatra analisa, as *pessoas cisgêneras* se *espantam* com a presença de pessoas trans e travestis na universidade, mas não sentem falta ou se espantavam com a ausência delas. Nesse caso, espantar-se com a presença de pessoas trans e travestis na se aproxima, entre outras coisas, do que Gabriela comenta sobre esse não-lugar na universidade, como se essas pessoas não pertencessem e estivessem ali como *hackers*. Ela acrescenta ainda que as *pessoas cisgêneras* dificilmente "pensam em seu *lugar de privilégio*" e em "sua parcela de responsabilidade para que outras pessoas pudessem estar

[82] Mesclando termos de origens diferentes, com destaque a línguas africanas e indígenas, o pajubá é um dialeto criado e falado por algumas pessoas LGBTI+ no Brasil. Atualmente, o pajubá vem sendo recorrentemente mobilizado em diferentes trabalhos acadêmicos e produções culturais (MOMBAÇA, 2015; BARROSO, 2017; LIMA; 2017; MOIRA, 2021; FAVERO, 2020), em que se reivindica certo potencial subversivo, ou enquanto uma metáfora de uma pedagogia de sobrevivência, como sugere Brume Dezembro Iazzetti (2021).

ali ocupando aquele lugar". Não raramente, as mesmas pessoas que parabenizam por conseguirem entrar na universidade, são também quem se espantam quando mulheres trans e travestis entram em um banheiro feminino, explicou Cleópatra.

5.7. A centralidade do corpo na política LGBTI+ universitária

Gostaria de retomar aqui um aspecto que me parece atravessar, com bastante relevância, diferentes narrativas com que me aproximei. Como destaquei em outros momentos nessa pesquisa, em vários contextos nota-se uma centralidade do corpo, seja nas marcações de diferenças e modos de subjetivação, seja na tessitura de formas de engajamento político. Nessas narrativas, e movidas por uma série de afetos, o corpo torna-se artefato político, por meio do qual formas de atuação são performadas e incorporadas. Embora não seja algo exclusivo do movimento LGBTI+, ou completamente novo, retomo aqui esse aspecto também pela importância nos processos de formação de sujeitos.

Notavelmente, o "corpo" conjuga verbos e soma adjetivos. Em muitos momentos, esse termo substitui outras palavras possíveis como "pessoa", "indivíduo" ou "sujeito". Como vimos, por exemplo, a identidade *travesti*, como muitas comentaram, estaria mais ligada a um *"corpo"* periférico, pobre e preto. Em outro momento, se destaca como *corpos* trans são mais matáveis. Questionam onde estão os *corpos* trans e travestis. Notam como a universidade não foi pensada para um *corpo* trans e travesti. Buscam a representatividade de *corpos* LGBTI+ em diferentes instâncias da educação superior. Destacam os efeitos que fazer um *corpo* trans visível no contexto universitário assume. Definem como uma das estratégias políticas romper com a marcação de *corpos* trans e travestis mais como objetos de estudo, do que como produtores de conhecimentos. Ou, como apresentei anteriormente, ao denunciar a lógica que permeia a produção de conhecimentos acadêmicos, em que pessoas trans e travestis são frequentemente reduzidas a "objetos de pesquisa", Cleópatra enfatiza uma linguagem que realça o corpo. Ela afirma que é preciso que pesquisadores/as entendam *"que 'objeto de pesquisa' é feito de carne e que essa carne sangra e que essa carne ela pulsa e que essa carne ela é vendida como mercadoria e que essa carne é prostituída"*[83]. A lista é apenas sugestiva,

[83] O trecho completo dessa fala pode ser lido na seção *"'Reconheça seus privilégios!': sobre repertórios políticos e modos de atuação na universidade"*, nesse capítulo.

mas os exemplos são múltiplos. Há inúmeras passagens em que o corpo é o elemento central da narrativa.

Embora, amparado nos trabalhos de Michel Foucault e Judith Butler, já argumentei sobre a centralidade do corpo nos processos de formação de si, corpo e sujeito são noções distintas e acionam distintas teias de sentidos. Nessa direção, na arena universitária contemporânea, acionar esse termo dá-se como uma estratégia política, algo que tem sido comum a outros movimentos, como os feministas, negros, *queers*, de pessoas com deficiência. Enfatiza-se expressões como corpos trans, corpos negros, corpos periféricos, corpos com deficiência, corpos lésbicos, corpos estranhos, corpos *queers*, entre outros, especialmente em suas intersecções – como, por exemplo, corpos trans, negros e periféricos.

Dessa maneira e articulada a noções como *experiência* e *interseccionalidade*, tem sido cada vez mais frequente a ênfase nos entrecruzamentos de diferentes eixos de diferenciação social (FACCHINI, 2011; 2020; GOMES, 2018; LIMA, 2016; 2021). A etnografia realizada por Stephanie Lima (2020) acerca dos encontros e coletivos universitários sobre diversidade sexual e de gênero entre pessoas negras, nos mostra uma perspectiva desse processo. Nessa pesquisa de Lima, a noção de *interseccionalidade* emerge inicialmente como categoria êmica e intimamente relacionada à *experiência*, destacando as articulações entre raça, gênero, sexualidade e classe, que se tornam centrais para formas de engajamentos e atuação política. Entre as narrativas com que me aproximei aqui, havia um cuidado em sublinhar diferentes diferenças, seja para marcar desigualdades, ou para destacar *privilégios*[84].

Nesse contexto, o corpo tem assumido centralidade em modos de "fazer política" na universidade (GOMES, 2018; LIMA, 2020), tanto de maneiras irreverentes, quanto por meio de uma linguagem que acentua dores e sofrimentos. Esses processos se dão em um cenário político universitário em que há uma diminuição do foco no essencialismo estratégico, para uma "ênfase na experiência, com inspirações em teorias *queer*, decoloniais e/ou no feminismo negro" (FACHINNI; CARMO; LIMA, 2020, p. 13). Desse modo, o corpo se torna uma bandeira das reivindicações e lutas políticas (GOMES, 2018). Torna-se uma espécie de corpo-bandeira (FACCHINI, 2020), expondo

[84] Na seção *"'Reconheça seus privilégios!': sobre repertórios políticos e modos de atuação na universidade"*, discuto a importância dessa categoria e suas relações com múltiplos eixos de diferenciação social.

formas de precarização acelerada que se reproduzem sobre certos corpos, comunicando demandas, fazendo política e carregando consigo um potencial perturbador.

Como expus anteriormente, fazer o corpo aparecer em diferentes espaços de poder na universidade torna-se estratégia política importante, seja em atos mais diretos de manifestação e protesto, seja na própria ocupação e circulação nesses espaços, sobretudo entre pessoas trans e travestis. A propósito, essa ênfase no corpo foi bem mais comum entre elas, apesar de também aparecer entre pessoas cisgêneras interlocutoras dessa pesquisa. Ao que me parece, essa ênfase maior entre as pessoas trans e travestis, dá-se não só pela subversão em relação à matriz cisnormativa, que reitera uma suposta essência corporal que natural e coerentemente se expressa em um determinado gênero e um determinado desejo, mas pela assimilação do corpo enquanto uma linguagem política que permeia fortemente tanto modos de engajamento e atuação política, quanto de produção e circulação de conhecimentos. Há uma ampla quantidade de produções científicas, filosóficas e artísticas centradas no corpo. Dessa forma, e sob efeitos das mudanças recentes no perfil discente e docente nas universidades, o corpo passou a fervilhar entre diferentes produções e atividades acadêmicas.

Ao mesmo tempo, essa linguagem política produzida e produtora de corpos e sujeitos políticos é também espaço de disputas. Discutindo sobre narrativas que enfatizam o corpo e reiterando discursos essencializadores como a narrativa de "estar presa em um corpo errado", Gabriela (22 anos, *mulher trans*) comenta que aprendeu com outras mulheres trans e travestis na universidade que não se pode falar só do corpo, porque corre-se o risco de serem reduzidas a um contexto discursivo que pode facilmente dar vazão a discursos patologizantes das experiências trans.

Essas dinâmicas de politização do corpo e corporificação da política se dão imbricadas a formas de transformação de si. Como Butler (2015; 2019c) tem argumentado, em um estreito diálogo com os trabalhos de Michel Foucault, o corpo inexiste anteriormente a cultura e às relações de poder que o atravessam. É nos entremeios dessas relações que os corpos são forjados. Nessa direção, na arena política universitária, "a construção de sentidos para o engajamento político mostra-se indissociável de um processo de reelaboração sobre si e sobre as relações sociais" (FACCHINI, CARMO; LIMA, 2020, p. 12). Não seria diferente no quadro político da universidade. Há um enovelado de relações sociais sendo tecidas no cotidiano curricular, investindo sentidos, produzindo enquadramentos, que aumentam ou diminuem as

potências – e também os perigos, como destaca Iazzetti (2021) – de agir. Assim, essa reivindicação narrativa do corpo enquanto artefato e linguagem política, é também um movimento que aciona e produz corpos, sujeitos e universidades.

Desse modo, o corpo que atua politicamente tanto constitui quanto é constituído nesse terreno político. Os fluxos identitários, as reivindicações de determinadas posições de sujeitos como atos políticos ou as performances corporais no trânsito no campus evidenciam essa questão. Ou como sustenta Ranniery (2017b, p. 10), "o ato de apresentar esses corpos não é, pois, um exercício transparente, é uma forma de apontar para relações de forças que os tornam possíveis". As experiências narradas como cruciais em seus processos formativos, como vimos ao longo desse trabalho, se desdobram nesse terreno político contemporâneo, em que repertórios e modos de atuação política são engendrados e costurados por uma linguagem que tem enfatizado o corpo e a multiplicidade de diferenças e desigualdades que o atravessam, e por isso expressam as dinâmicas curriculares de investimentos discursivos que produzem corpos e subjetividades.

5.8. E depois? Voltar para o armário quando for para o mercado de trabalho?

No final da entrevista com Mariela (23 anos, *lésbica*), ela coloca um elemento importante a ser pensado. Algo que a inquietava acerca das produções acadêmicas sobre a população LGBTI+ e que ela descreve como "condições de vida". Ela faz o seguinte comentário:

> Como você se afirmar LGBT influencia na sua vida profissional, por exemplo. Porque dentro da universidade a gente sente menos, mas sacando que a universidade é um meio para a gente chegar no fim e o fim é o trabalho. A gente sai da universidade super assumido e vem pro mercado de trabalho, assim, voltando pro armário porque senão a gente não vai conseguir emprego. Eu acho interessante refletir sobre isso. Como esse mercado de trabalho joga a gente no armário de novo, a gente querendo ou não, e foda-se a condição de vida da gente assim (Mariela).

A preocupação de Mariela com essa saída da universidade e ingresso no mercado de trabalho nos conduz a pensar sobre esse rito de passagem. Ainda que o medo envolvido nessa passagem não seja algo exclusivo a pessoas LGBTI+, importa pensar o que estaria implicado nesse rito de passagem para essa população.

Mesmo que ambiguamente, a universidade aparece para todas as pessoas interlocutoras dessa pesquisa, como espaço de liberdade. No capítulo 3 problematizei como a negociação desse sentido de liberdade era constituída por relações de gênero e sexualidade. Essa percepção dava-se, sobretudo, quando comparavam com ambientes fora da universidade, como os espaços públicos, as escolas, a família e o mercado de trabalho. Portanto, a preocupação de Mariela – e que apareceu de outras maneiras também em outras narrativas – se refere, ao menos inicialmente, a essa passagem.

Sobre essa preocupação com o futuro e com o mundo do trabalho, Mariela contou que atualmente tem buscado as condições necessárias para "viver com um mínimo de dignidade" com a namorada. Por isso, explica que saiu da "vida acadêmica e das ciências humanas para carreira policial". E completa: "é a polícia que vai dar o status social que eu preciso para *reduzir os danos das violências que virão*, porque, assim, uma coisa era ser LGBT no meio do governo Lula, que o futuro era muito mais otimista. Outra coisa é ser LGBT em pleno governo Bolsonaro, onde quem viver, foda-se, é ladeira abaixo". Assim, a relação dela com o mercado de trabalho envolve, entre outras coisas, a redução de *violências* esperadas em uma conjuntura política "bolsonarista".

Um dos elementos mais centrais nessa conjuntura é expansão do neoliberalismo, abrangendo uma precarização acelerada de estruturas sociais de suporte, como a assistência social, a educação, a saúde, a moradia, entre outras. No mundo do trabalho, a reestruturação neoliberal tem significado o desmonte de direitos trabalhistas e previdenciários, altos índices de desemprego e informalidade, terceirização e formas diversas de superexploração (ANTUNES, 2009; BROWN, 2019). Alguns dados reforçam esse argumento. Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), mostram que em agosto de 2021, a taxa de desemprego no Brasil alcançava 13,2%, atingindo em torno de 13,7 milhões de pessoas, o que se amplia se considerarmos que o número de "desalentados" – como o IBGE classifica as pessoas que desistiram de procurar trabalho – chegou a 6,4%, ou 5,6 milhões de pessoas. Enquanto isso, a taxa de trabalho informal chegou a 41,1%, totalizando 37 milhões de pessoas[85]. E mais, no primeiro trimestre de 2020, cerca de 40% das pessoas entre 22 e 25 anos com ensino superior completo eram considerados "sobre-educados", ou seja, exercem trabalhos que não exigem formação universitária. Desse modo, uma formação universitária não tem garantido a entrada no mercado de trabalho formal, nem mesmo na área de formação.

[85] Dados disponíveis em: https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php

Daí que a inquietação de Mariela reflete também um contexto político mais amplo, que marca o campo do trabalho por "instabilidade, incerteza, insegurança, imprevisibilidade, adaptabilidade e riscos" (DRUCK, 2011, p. 68). Mas, esses processos afetam as trajetórias de vida de maneiras diferentes.

Como Mariela explica, "como você se afirma LGBT influencia na sua vida profissional". Há maneiras de se afirmar que, segundo certos quadros normativos, não são completamente qualificadas como dignas de cuidado, proteção, amparo e luto (BUTLER, 2018a). Significa ainda que algumas pessoas são mais expostas aos processos de reestruturação neoliberal do trabalho, incluindo formas precarizadas de acesso ao mercado de trabalho: empregos informais, terceirizados, intermitentes, subempregos e formas mais recentes diretamente ligadas às tecnologias da informação e comunicação e às plataformas de aplicativos, sobretudo no setor de serviços.

Entretanto, na população LGBTI+ há diferenças no acesso ao mercado de trabalho, que se abrem nas articulações entre distintos eixos de diferenciação social. A narrativa de Thauan (25 anos, *homem trans*) contribui para pensarmos essa questão. Ele comentou sobre uma colega trans/travesti, também aluna da UFPE, que precisava "camuflar" seu gênero para poder estagiar e preocupava-se muito com a vida no mundo do trabalho.

> E um processo na verdade, mesmo na licenciatura é muito desgastante... Por exemplo, a própria [amiga][86], **ela tinha meio que se camuflar para conseguir um estágio**, porque ela sabia que ela não ia conseguir estágio sendo uma pessoa trans. Então todas as vezes que ela ia para um estágio ela prendia o cabelo, ela vestia roupas lidas como masculinas. **E ela meio que se fingia de boy para poder conseguir se formar**. Eu penso que esse processo é muito adoecedor, sabe. **E eu entendo também que apesar de ser difícil para mim, eu sei que em outros processos é muito mais difícil para elas. Porque apesar de não ser cisgênero, eu sei que o lugar de identificação masculina dá um mínimo acesso de privilégio para mim**. A minha transição ela dá resultados mais rápidos, porque a testosterona é mais fácil de ser adicionada do que ser bloqueada. Então, eu sei que hoje eu tenho acesso a um campo de estágio muito mais fácil do que uma menina trans (Thauan).

A preocupação de Mariela sobre a possibilidade de ter que "voltar para o armário" no mercado de trabalho assume outros elementos quando consideramos o acesso de pessoas trans e travestis, já que para elas o "armário", ou o conjunto de relações que envolvem formas de visibilidade, funciona de outras formas. Como pesquisas têm

[86] Optei por ocultar aqui o nome da amiga dele, pelas mesmas razões que discuti na introdução dessa pesquisa.

demonstrado, pessoas trans e travestis têm enfrentado diferentes dificuldades no acesso ao mercado formal de trabalho (BATISTA et al., 2020; BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020; CEDEC, 2021). O Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019 (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020), apontou que o mercado formal de trabalho permanece, em sua maioria, fechado à contratação de pessoas trans e travestis. Como consequência, a imensa maioria das mulheres trans e travestis ainda recorrem à prostituição como fonte primária ou complementar de renda. O Dossiê demonstrou ainda que pessoas trans não-brancas e sem leitura social cisgênera (passabilidade), enfrentam maiores dificuldades no acesso ao mercado formal de trabalho, assim como mulheres trans e travestis quando comparadas a homens trans e transmasculinos.

Portanto, não é à toa a maior concentração de mulheres trans e travestis na prostituição. E aqui não quero reproduzir qualquer moralismo que as coloque na posição de vítimas em absoluto, cujas narrativas seriam sempre de sofrimento e dor, e o acesso e permanência na prostituição seriam exclusivamente por necessidade. Trata-se de perceber que em contextos em que a prostituição emerge como uma via quase incontornável, ou como uma das poucas alternativas de subsistência, o mundo do trabalho se abre a formas outras de exploração.

Essa questão também se mostra no relato de Thauan. A amiga dele precisava "se camuflar" para conseguir um estágio porque sabia do comprometimento que tem afetado a inserção de pessoas trans e travestis no mercado formal de trabalho. Mas, nessa narrativa o estágio supervisionado é também um ponto importante para pensarmos aqui essa passagem da universidade para o mercado de trabalho. Embora as adversidades enfrentadas por pessoas trans e travestis no acesso ao mercado de trabalho formal não sejam bem uma novidade, o estágio oportuniza uma perspectiva dessa diferença que se dá na própria área de formação, o que se conecta com a preocupação de Mariela sobre ter que voltar para o "armário". Relatos como o de Thauan nos fala sobre como diferentes regimes de visibilidade atravessam as trajetórias de vida e regulam diferentes possibilidades de existência dentro e fora da universidade, ou dentro e fora do mercado formal de trabalho.

Thauan pontua ainda que para homens trans isso funciona diferente: "apesar de não ser cisgênero, eu sei que o lugar de identificação masculina dá um mínimo acesso de privilégio para mim". A *passabilidade* acaba acontecendo mais rápido e mais fácil para

homens trans que acessam a terapia hormonal do que para mulheres trans e travestis que também a acessam. Como discutido no capítulo 2, nas narrativas aqui reunidas as experiências de *passabilidade* envolvem negociações de (in)visibilidades de gênero – o que se faz incontornavelmente em articulações com outros eixos de diferenciação social – que regulam uma série de relações sociais para pessoas trans e travestis, como formas de reconhecimento e legitimação, possibilidades de constrangimentos e violências, o acesso a determinados espaços, entre outras. Um ponto crucial nas experiências de *passabilidade* dá-se no enquadramento ou não enquanto uma pessoa trans/travesti, o que faz com que pesquisadoras como Vergueiro (2015) destaquem a expressão "passabilidade cis". Não ser enquadrada como uma pessoa trans/travesti e por isso ser enquadrada como uma pessoa cisgênero, acaba reduzindo as chances de se sofrer experiências transfóbicas – violências movidas em torno do reconhecimento enquanto uma pessoa trans/travesti – inclusive no mundo do trabalho.

Na pesquisa desenvolvida por Maria Carolina Baggio Zanetti Nucci de Oliveira (2019), evidenciam-se várias estratégias acionadas por pessoas trans no acesso ao mundo do trabalho, que organiza em dois tipos: *"nem tubarão nem sereia"*, quando não se é reconhecido pelos outros nem como homem, nem como mulher, ou *"passável"*, quando se é reconhecido como uma pessoa cisgênera do gênero com que se identifica. No primeiro caso, haviam ainda dois caminhos: "ou se *'faz a linha'*, ou seja, se expressa de forma congruente com o gênero que lhe foi designado ao nascer – ou ela *'joga a real'* sobre sua transgeneridade" (OLIVEIRA, 2019, p. 100, grifos da autora). Destaca-se nesse quadro analítico, como a negociação de regimes de visibilidade assume relevância no acesso de pessoas trans e travestis ao mercado de trabalho. Poderíamos dizer que no caso relatado por Thauan, a estratégia de "se camuflar" se aproxima do descrito por Oliveira como "fazer a linha".

É certo que essa negociação de visibilidade varia também em função das áreas de trabalho. Esse é um aspecto bastante discutido em pesquisas sobre pessoas LGBTI+ em áreas do teleatendimento em espaços como os *call centers* (BATISTA et al., 2020; CARNEIRO, 2021). Isto é, a maior presença dessa população nesse segmento tem a ver com a visibilidade nesse setor, que não depende de uma aparição pública, já que é mediada pela voz. No entanto, não significa mais "inclusão" nesse setor, já que relatos de formas diversas de exploração, subalternização e violência são frequentes. Por isso também, muitos dos meus interlocutores destacavam a vontade de seguir carreira

acadêmica e trabalhar em uma universidade, pela percepção desse espaço como mais acolhedor às pessoas LGBTI+, sem que seja tão importante negociar estratégias como "se camuflar".

Assim, ainda que tenham cada vez mais acessado a educação superior, em uma universidade que tem sido transformada nesse acesso, a passagem para o mercado de trabalho para pessoas trans e travestis envolve lidar com um contexto menos acolhedor, e marcado por uma precarização neoliberal que se faz sob articulações com um conservadorismo cristão. Com suas nuances, isso se expande também para outras pessoas LGBTI+, sobretudo quando consideramos as diferentes trajetórias familiares, e múltiplas posicionalidades em termos de classe, racialização, gênero, sexualidade e território.

O rito de passagem entre a universidade, considerada espaço de liberdade e de abertura de possibilidades, e o mercado de trabalho, menos acolhedor às diferenças e atravessado por inseguranças e incertezas, assume, portanto, importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuaremos resistindo.
Somos resilientes.
Nossos corpos rasgarão essa sociedade como navalhas,
derrubando seus padrões opressores e assassinos.
Direito, visibilidade e respeito a todes os corpos
transvestigêneros.
Não recuaremos.
E sim, avançaremos e venceremos por nós, porque
esta também será a salvação dessa sociedade pautada
no machismo assassino da cisheteronorma.
Por mim.
Por nós e por todes.
(SIQUEIRA, 2017, p. 170)

Ao longo dessa pesquisa explorei o argumento de que os processos de "democratização" e crise da educação superior e de "cidadanização" da população LGBTI+ no Brasil, que se intensificaram nos últimos anos, se articulam e engendram experiências e sujeitos, que ao revés, disputam e constituem esses processos políticos. Nesse cenário investigativo, percorri alguns dos caminhos de construção e de crise desses processos.

Como busquei destacar no capítulo 2, nas últimas décadas houve um acirramento das disputas políticas em torno da educação superior, resultando na construção de uma série de políticas públicas no que ficou conhecido como processo de "democratização" desse nível de ensino. Ao longo dessa pesquisa, problematizei a noção "democratização" a fim de destacar as disputas, articulações, antagonismos e deslocamentos que entraram em jogo no percurso desse processo. Focalizei em como as demandas da população LGBTI+ constituem esse processo, o que se faz como parte da própria trajetória de "cidadanização" desses sujeitos. Isto é, no curso das lutas pela "cidadanização" da população LGBTI+, ou de constituição desses enquanto sujeitos de direitos, as universidades se tornaram uma arena crucial de afirmação de direitos e demandas. Destaca-se ainda a abertura de um contexto de crise na educação superior e de desmonte da hegemonia do discurso de "democratização", fortemente atravessadas por gênero e sexualidade.

Como demonstrei no início desse trabalho, uma ofensiva, que articula discursos neoliberais e conservadores, tem tentado hegemonizar outro registro para a educação superior brasileira. Uma das estratégias centrais dessa ofensiva é afirmar que as

universidades estão hoje ocupadas com coisas que em nada agregam à sociedade, e que por isso devem ser denunciadas e combatidas. Pesquisas e eventos acadêmicos, movimentos sociais e festas são frequentemente caricaturadas como exemplos do que deve ser combatido, sobretudo quando abordam gênero e sexualidade. Lógicas neoliberais e conservadoras são fortemente mobilizadas na definição daquilo que não tem lugar nas universidades, o que evidencia um acirramento dos embates sobre os limites da democracia. Entretanto, o que os resultados dessa pesquisa demonstram é que, não apenas não existe a "balbúrdia" denunciada – o que se evidencia tanto pelos próprios indicadores econômicos utilizados para avaliar a qualidade das produções acadêmicas, quanto pelas histórias de vida aqui apresentadas que mostram a complexidade da vida com a universidade –, mas que essa é uma estratégia de produção de pânicos morais e sexuais que aprofundam a crise democrática em que vivemos, e que visam fortalecer e ampliar as lógicas neoliberais e conservadoras nessas instituições. Mais ainda, a produção de pânicos morais como a "balbúrdia" tem a ver com o aprofundamento da precarização das condições de existências de certas populações.

Um dos fios centrais do argumento que teci nessa pesquisa é, portanto, o de que processos políticos mais amplos e formas de subjetivação se coproduzem. Me interessou, portanto, entender também essa dimensão da subjetivação em narrativas de estudantes LGBTI+ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em suas confluências entre os processos de "cidadanização" da população LGBTI+ e de "democratização" da educação superior no Brasil.

Transitando pelas narrativas de estudantes LGBTI+, num primeiro movimento, perquiri os sentidos atribuídos à universidade e às trajetórias acadêmicas, a fim de entender como esses sujeitos se constituem através das experiências acadêmicas. Notei que afirmar-se LGBTI+ na universidade tem assumido uma importância política e efeitos performativos que se conectam com uma trama ampla de processos políticos. Não se tratava apenas da produção de certos enquadramentos dos sujeitos, mas de modos de vida possíveis. Na cotidianidade das relações na universidade, são recriadas as condições para a constituição de formas múltiplas de vidas vivíveis que se abrem nas infinitas possibilidades de conexão entre "intensidades, emoções, energias, afetividades, texturas à medida que habitam eventos, espacialidade e corporeidade" (PUAR, 2005, p. 128). Nessa direção, percebe-se como o currículo universitário se constitui enquanto espaço-

tempo privilegiado de proliferação de sentidos que ampliam as condições de possibilidade de produção de diferenças, identificações e subjetividades.

Convém realçar ainda que as narrativas aqui analisadas nos conduzem a aprender que os processos formativos oportunizados na universidade se dão nas ações cotidianas que podem ou não envolver as salas de aula, assim como se expandem e se mesclam com o que se passa em outros espaços. No cotidiano curricular universitário, as experiências formativas se multiplicam numa infinidade de acontecimentos, alguns em situações mais sistematizadas, duradouras, com intenções bem definidas, outras várias em momentos mais passageiros, informais, invisíveis, insuspeitos, mas que também abrem a universidade a outras formas. Isso se torna bastante evidente entre as narrativas. A universidade emerge narrativamente como espaço de experimentação e transformação de si, sobretudo pelos encontros, afecções, contágios e conexões com outros sujeitos, outras leituras de mundo, outros conhecimentos e práticas, e outras experiências.

Nessa direção, demonstra-se ainda como essas relações e experiências constituem modos de territorialização da universidade. Sentidos de *liberdade*, de normatividade e de *disputas de narrativas* foram produzidos sobre a universidade em tramas narrativas implicadas em dinâmicas de constituição recíproca entre gênero, sexualidade, racialização, classe e território. Em síntese, na medida em que fazem da universidade espaço de liberdade de gênero e sexualidade, um "porto seguro", em que podem afirmar publicamente uma identidade de gênero não-cisgênero e/ou uma identidade sexual não-cisheteronormativa; em que buscam e fazem de si mesmo *referências*; em que experimentam normatividades, violências, abandonos, compartilham dores e prazeres, enfrentam conservadorismos, compõem redes de apoio e trocas de conhecimentos, costumes e práticas, reinventando formas de persistir e de experienciar a vida acadêmica, disputam a própria materialização da universidade. Isto porque o que a universidade chega a ser não é senão o efeito daquilo que os sujeitos dizem e fazem com o que se passa em suas experiências cotidianas nos espaços acadêmicos. Nesse contexto, demandas LGBTI+ passaram a disputar mais fortemente a cotidianidade da universidade, exigindo e engendrando possibilidades de vivências mais viáveis nesses espaços, que historicamente têm lidado com conservadorismos e práticas de subalternização desses sujeitos e de suas demandas. Esse movimento vem sendo também registrado entre outros sujeitos políticos, como as mulheres, as pessoas negras,

periféricas, quilombolas, trabalhadoras, etc. (LIMA, 2020; RIOS; PEREZ, 2020; FACCHINI, 2020; IAZZETTI, 2021).

Nessa conjuntura, um vocabulário político tem sido construído, na difusão dos ciberativismos e de leituras de produções pós-estruturalistas, pós-modernas, feministas, com ênfase no feminismo negro, em teorias interseccionais, decoloniais e *queers*. É o caso das categorias *representatividade* e *privilégios*, como analisei anteriormente. Um elemento central nesse vocabulário político é a ênfase no corpo e nas emoções, e em noções como *vivência* e *experiência*, o que inclui expressões como *lugar de fala* e *empoderamento*.

A denúncia dos *privilégios* e a busca pela *representatividade* LGBTI+ nos espaços acadêmicos expressam essas tensões. Entre as pessoas trans e travestis isso assume uma relevância ainda maior. Procurar e, na maioria das vezes, não encontrar outras pessoas trans e travestis moveu algumas delas a assumirem esse lugar e, portanto, engendrar atuações políticas, o que para algumas, configura um movimento de "hackeamento" de uma estrutura universitária cis-heteronormativa. Atuações políticas que de alguma maneira abrem as normas a outras possibilidades, que estendem o que é pensável e vivível e recriam outros modos de habitá-las e desloca-las (BUTLER, 2018b).

Esses repertórios se transformam em suas circulações e envolvem também críticas sobre seus limites. É o caso do uso da *representatividade* para destruir a *lógica da representatividade* e do apontamento dos limites da definição de quem é *privilegiado* quando se considera as ambiguidades e contradições que emergem entre múltiplos eixos de diferenciação social – sobretudo quando se compreende o poder de legitimação e deslegitimação de falas e atuações políticas implicados na lógica dos *privilégios*. Não é o caso de negar a potência desses conceitos, entre outras coisas, viabilizando a conquista de recursos e o acesso a determinados lugares, mas de reparar que todo vocabulário político tem seus limites.

Mas, há um elemento que atravessa fortemente tanto esse vocabulário político quanto as atuações que marcam o contexto universitário e a pergunta que tomou o título desse trabalho o evidencia. Questionar *"A universidade é pra caber quem?"* significa muitas coisas, mas ela carrega sobretudo uma crítica pungente, impulsionada por vários sujeitos políticos, sobre os processos de exclusão que marcam a formação das universidades brasileiras. Trata-se de questionar *quem* ocupa os bancos acadêmicos e

quem vem historicamente sendo mantido fora de seus muros e, assim, tensiona os sentidos da chamada "democratização" da educação superior.

Essa crítica alcança a própria produção de conhecimentos acadêmicos. Questiona-se *quem* produz conhecimentos considerados legítimos e quais não são reconhecíveis na academia. Isso assume uma relevância ainda maior entre as pessoas trans e travestis, que questionam não só o acesso às instituições de ensino superior, mas como os conhecimentos produzidos por elas são reconhecidos e legitimados nesse campo. Para Iazzetti (2021), envolve um giro epistemológico, rompendo com formas de reificação de histórias e corpos trans e travestis e valorizando as possíveis contribuições epistemológicas e ontológicas, e reconhecendo a legitimidade das produções desses sujeitos, como visto no capítulo 4.

Mas, a pergunta sinaliza ainda para o acirramento das lutas políticas em torno da universidade nos últimos anos. O deslocamento da hegemonia do discurso de "democratização" tem significado um desmonte acelerado das políticas públicas que viabilizaram esse processo, o que tem consequências para populações historicamente subalternizadas, como a LGBTI+. Como pontuei no capítulo 1, podemos falar que há em curso um processo de "desdemocratização" da educação superior, propiciado pelas articulações entre demandas neoliberais e conservadoras, que localizaram certos sujeitos políticos como inimigos a se combater, entre os quais sujeitos LGBTI+. Dessa maneira, combater as demandas LGBTI+ responde tanto aos antagonismos a perspectivas e demandas conservadoras, assim como é parte do esforço para conter os "excessos" do Estado social brasileiro, que pode desacelerar o avanço de demandas neoliberais.

Não há, portanto, uma resposta única ou consensual para a pergunta *"A universidade é pra caber quem?"*. Qualquer tentativa de resposta dá-se em decorrência de negociações e disputas contingentes, o que significa que se mantém aberta a outras significações. Desse modo, há em jogo diferentes perspectivas buscando hegemonizar o que vem a ser a universidade, redimensionando os limites da "democratização", ou mesmo combatendo-a. Entre elas, inscrevem-se as ações cotidianas, nas quais os sujeitos, com suas ambiguidades e multiplicidades, disputam a universidade na medida em que formam a si mesmos. Nesse contexto, é nítido que o perfil das universidades mudou nos últimos anos. Com ele, vêm se recriando outros regimes de visibilidade e sensibilidades, entre formas múltiplas de existência política e configurações plurais de agência. Assim, mesmo nessa conjuntura de forte antagonismo, envolvendo os avanços de investimentos

na direção de uma “desdemocratização”, nada está dado. Mas, como disse Marcelo Caetano, “erguer muros não vai nos impedir de entrar. Se precisar, nós vamos derrubar, tomar de assalto o que é nosso. E não queremos só um lugar à mesa. Queremos interromper o jantar e começar tudo de novo. Reerguer uma universidade que seja do povo e para o povo”.

Referências Bibliográficas

AGUIÃO, Silvia. Fazer-se no "Estado": uma etnografia sobre o processo de constituição dos "LGBT" como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: 2014.

AHMED, Sara. The Cultural Politics of Emotion. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2004.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. Novos estudos, v. 38, p. 1, p. 185-213, jan/abr, 2019.

_____. "Deuses do parlamento: os impedimentos de Dilma". In: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo. Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 1-49.

AMARAL, 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.

_____. 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.

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, maio de 2019.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização da educação superior: um estudo sobre a política REUNI. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 543-561, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, Maria Clara. A solidão da mulher trans negra. 2015. Disponível em: http://blogueirasnegras.org/2015/07/16/solidao-damulher-trans-negra/ Acesso em: 05 jan. 2019.

AUAD, Daniela; MARTINS, Luisa Bitencourt. Lésbicas e ensino superior: entre o silêncio e a fala. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 9, n. 17, jul./dez. 2020.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BALL, Stephen. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckinghan: Open University Press, 1994.

BARBOSA, Bruno Cesar. Ciência, técnica, política: controvérsias em torno do direito aos procedimentos médicos de transformação corporal do sexo. Revista de @ntropologia da UFSCar, v. 10, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/08/v10n1-7-Barbosa.pdf Acesso em: 14 nov 2020.

_____. Imaginando trans: saberes e ativismos em torno das regulações das transformações corporais do sexo. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

_____. Nomes e Diferenças: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, FFLCH/USP, 2010.

BARRETO, Victor Hugo de Souza. Festas de orgia para homens: territórios de intensidade e socialidade masculina. 2016. 348 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niter 2016.

BARROSO, Renato Régis. Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT. 2017 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Artes, Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

BATISTA, Suelen Mazza, Mendes, Diego Costa, Silva, Giselle Alves; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. JORNADA TRANS: Um Estudo Acerca da Trajetória de Travestis e Mulheres Transexuais no Mercado de Trabalho do Recife. Perspectivas Contemporâneas, v. 15 n. 2, p. 144–166, mai/ago 2020).

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Org.). Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. Contemporânea v. 4, n. 1, jan.–jun. 2014, pp. 165-182.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. Estudos Feministas. Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 548-559, maio-agosto, 2011

_____. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BETTCHER, Talia Mae. Trapped in the wrong theory: Rethinking trans oppression and resistance. Signs: Journal of Women in Culture and Society, v. 39, n. 2, 2014.

BIRMAN, Patrícia; MACHADO, Carly. A violência dos justos: evangélicos, mídia e periferias da metrópole. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 27, nº 80, p. 55-69, 2012.

BISSACO, Joelcio Zoboli. Do contexto familiar ao universitário: o campo de possibilidades para a construção de territórios e identidades homossexuais. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG), 2012.

BOFF, Denise. A consolidação da autonomia e da identidade do jovem adulto pelo viés da profissionalização e o lugar da família. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco. 2017.

BORGES, Carolina de Campos; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. Psico, v. 40 n. 1, abr 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/3993 Acesso em: 9 set 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.883, de 27 de junho de 2019. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/726225721/decreto-9883-19 Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017. Brasília, 2018a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução que autoriza uso de nome social é homologada pelo Ministério da Educação. Portal MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59221-resolucao-que-autoriza-uso-de-nome-social-de-travestis-e-transexuais-e-homologada-pelo-mec Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Censo da Educação Superior 2015 - Resumo Técnico. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumostecnicos1 Acesso em: 19 mar. 2020.

_____. Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010a. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Brasília, Câmara dos Deputados, 34 p, Brasília, DF: 2010.

_____. Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186-2 (ADPF nº 186), de 20 de julho de 2009, Brasília, DF. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Plano Plurianual 2008-2011. Brasília, 2007a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2008-2011/PPA%202008-2011/proposta/texto_pl.pdf Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Exposição Interministerial nº 061/2004/MEC/MF. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Exm/EMI-061-MEC-MF-04.htm Acesso em 09 ago 2019.

_____. Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

_____. Presidência da República. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm Acesso: 07 abr. 2019.

_____. Decreto nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, nov. 1995. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf

_____. Lei no 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm Acesso em: 24 fev. 2016.

BRAGA, Ruy. A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRITZMAN, Débora. P. Professor@s e Eros. Educar em Revista. n. 35, p. 53-62, Curitiba: 2009.

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

_____. El Pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2016.

_____. Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. Political Theory, v. 34, n. 6, p. 690-714, dez., 2006. Disponível em: https://sxpolitics.org/wp-content/uploads/2018/05/Wendy-Brown-American-Nightmare.pdf Acesso em: 02 jul 2020.

BURITY, Joanildo. Minoritization and pluralization: What Is the "People" That Pentecostal Politicization Is Building?. Latin American Perspectives, v. 43, n. 3, p.116-132, 2016.

_____. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. Espaço do Currículo, v.7, n.2, p.199-218, mai/ago, 2014.

BUTLER, Judith. A vida psíquica do poder: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

_____. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

_____. Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: N-1 Edições, 2019b.

_____. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

_____. Corpos em Alianças e as políticas das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

_____. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

_____. Relatar a si mesmo: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

_____. Caminhos divergentes: judaicidade e crítica do sionismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017c.

_____.; ATHANASIOU, Athena. Dispossession: the performative in the political. Cambridge: Polity Press, 2013.

_____. O parentesco é sempre tido como heterossexual? Cadernos Pagu, v. 21, p. 219-216, 2003.

_____. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. Campinas: Cadernos Pagu, No. 11, 1998, p.11-42. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457 Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Excitable speech. London: Routledge, 1997.

_____. Gender as performance: an interview with Peter Osborne and Lynne Segal. Radical Philosophy, 67, 32-39, 1994.

CARDOSO, Iuri. O mundo e um outro mundo: Reprodução cultural e produção da diferença em vivências universitárias de estudantes lésbicas, gays e bissexuais da USP. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CARNEIRO, Gustavo. Do outro lado da linha: precarização e identidade no teleatendimento. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. Mana, 21, v. 2, p. 323-345, 2015.

_____. Gênero e sexualidade na contemporaneidade: a emergência dos direitos sexuais. Comunicação apresentada no VI Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade", organizado pela Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Gênero e sexualidade na contemporaneidade: a emergência dos direitos sexuais. Comunicação apresentada no VI Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade", organizado pela Faculdade de Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Só os viris e discretos serão amados? 2005. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=330&sid=4> .Acesso em: 25 jan 2020.

CARVALHO, Mário. "Muito parazer, eu existo!": visibilidade e reconhecimento no ativismo de pessoas trans no Brasil. 2015. 261 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2015.

_____.Que mulher é essa? Identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2011.

_____.; CARRARA, Sérgio. Ciberativismo trans: Considerações sobre uma nova geração militante. Contemporanea – Revista de Comunicação e Cultura, v. 13, n. 2, p. 382-400, 2015.

CAVALCANTI, Camila Dias. Visíveis e invisíveis: práticas e identidade bissexual. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CAVANAGH, Sheila. Queering bathrooms: gender, sexuality and hygienic imagination. Toronto: University of Toronto Press, 2010.

CEDEC, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. Mapeamento das Pessoas Trans na Cidade de São Paulo: relatório de pesquisa. São Paulo, 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. Educação em Revista, v.32, n.04, p. 49-72, out/dez 2016.

COACCI, Thiago. Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil. 2018. 290 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

COACCI, Thiago. Encontrando o transfeminismo brasileiro: um mapeamento preliminar de uma corrente em ascensão. História Agora, n. 15, p.134-161, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza V. (org.) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA NETO, Francisco Sales. Banheiros Públicos: os bastidores das práticas sexuais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

CUNHA, Inês Virgínia Aleixes da. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Pernambuco: um estudo sobre a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

DANILIAUSKAS, M. Não se nasce militante, torna-se: processo de engajamento de jovens LGBT - Panorama histórico na cidade de São Paulo e cenário atual em Paris. 2016. 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. Revista Viento Sur, n. 164, p. 5-16, jun,2019. Disponível em: http://cdn.vientosur.info/VScompletos/vs_0164.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Boitempo Editorial, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia (Vol. 5). Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DIAS, Marina Abreu; NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Autoestima do professor, satisfação/insatisfação profissional e valorização/desvalorização docente: caracterização e correlações. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v.7, n. 15, p. 74-93, jul./dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12931.pdf Acesso em: 31 out 2019.

DRUCK, Graça. Precarização e informalidade: algumas especificidades do caso brasileiro. Marchas e contramarchas da informalidade do trabalho. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. João Pessoa: Editora Universitária, p. 65-103, 2011.

DUARTE, Luís Fernando, et al.. Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, n. 2, p. 22-31, jun. 1993.

DUQUE, Tiago. A epistemologia da passabilidade: dez notas analíticas sobre experiências de (in)visibilidade trans. História Revista, v. 25, n. 3, p. 32–50, set./dez. 2020.

_____. A travesti, a onça pintada e a sucuri: reflexões sobre regime de visibilidade no Pantanal, MS. Século XXI: Revista de Ciências Sociais, v. 9, n. 1, p. 93-122, 2019.

_____. "Mas, não é travesti?": reflexões político-teóricas sobre Inês Brasil. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MELO, Glenda C. Valim de; TCHALIAN JÚNIOR, Vicente; GONÇALVEZ, Sara Wagner. (Orgs). Corpos transgressores: políticas de resistências. Campinas: Pontes Editores, 2018.

EFREM FILHO, Roberto. "Os evangélicos" como nossos "outros": sobre religião, direitos e democracia. Religião e Sociedade, v. 39, n. 3, p. 124-151, 2019.

_____. "Um Paraíso de Homicidas, Estupradores, Corruptos": sexualidade e gênero no julgamento do Habeas Corpus de Lula no STF. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p, 1871-1896, 2018.

_____. Mata-mata: reciprocidade constitutivas entre classe, sexualidade e território. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322704 Acesso: 20 jan. 2020.

_____. Os ciúmes do direito: o desejo pelas uniões homoafetivas e a repulsa a Amor Divino e Paixão Luz. Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana, n.16, p.10.30, abr. 2014.

FACCHINI, Regina. De homossexuais a LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos. In: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. Direitos em disputas: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, p. 31-70.

_____. Múltiplas e diferentes identidades. Revista Cult, Editora Bregantini, n. 235, ano 21, p. 36-39, jun. 2018.

_____. Entre compassos e descompassos: um olhar para o "campo" e para a "arena" do movimento LGBT brasileiro. Bagoas: Revista de Estudos Gays, 2009.

_____. Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo. 2008, 323 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____.; CARMO, Íris Nery do; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

FAJARDO, Maxwell Pinheiro. Pentecostais, migração e redes religiosas na periferia de São Paulo: um estudo do bairro de Perus. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FALCÃO, Thiago Henrique de Oliveira. Memes, textões e problematizações : sociabilidade e política a partir de uma comunidade de LGBT universitários no Facebook 2017. 190 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2017.

FARIAS, Juliana; LAGO, Natália Bouças do; EFREM FILHO, Roberto. Mães e lutas por justiça. Encontros entre produção de conhecimento, ativismos e democracia. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, n. 36, p.146-180, dez., 2020.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. Revista Equatorial, v. 7, n. 12, jan/jun, 2020.

FEITOSA, Aline Raquel de Souza. A desvalorização do(a) professor(a) da educação infantil. 2021. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. O gênero do amor: cultura terapêutica e feminismos. Cadernos pagu, n. 47, 2016.

FIGURELLI, Fernanda. Histórias que são passadas. Vozes e entidades que circulam nas reconstruções do passado de uma antiga fazenda. Mana, v. 21, p. 347-376, 2015.

_____. Família, escravidão, luta: histórias contadas de uma antiga fazenda. Tese de doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ, 2011.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. Rev. Diálogo Educ., Curitba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017.

FOLHA DE S. PAULO. Leia a nota "Mensagem da Dilma" na íntegra. São Paulo, 16 de outubro de 2010. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po1610201010.htm Acesso em: 11 out 2020.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 1: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FRANÇA, Isadora Lins. "Made in Brazil": homossexualidade, diferença e desigualdade num circuito global de mercado. Maguare (Universidad Nacional de Colombia), v. 29, n. 2, p. 143-173, jul/dez 2015.

_____. “Frango com frango é coisa de paulista”: erotismo, deslocamentos e homossexualidade entre Recife e São Paulo. Sexualidad, Salud y Sociedad, n.14, p.13-39, ago., 2013.

FRASER, Nancy. Do Neoliberalismo Progressista a Trump – e além. Revista Movimento. Disponível em: https://movimentorevista.com.br/2018/02/do-neoliberalismo-progressista-a-trump-e-alem-nancy-fraser/ Acesso em: 13 jun. 2020.

GEFAELL, Clara Valverde. De la necropolítica neoliberal a la empatía radical: violencia discreta, cuepos excluídos y repolitización. Barcelona: Icaria Más Madera, 2015.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory. London/New York: Routledge, 2007.

GOMES, Andréia de Fátima Araújo; OLIVEIRA, Snara David; FURLAN, Thais Vilalva; SIMÕES, Vivianne Augusta Pires. A complexidade do professor e sua desvalorização na comtemporaniedade. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 13, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2013.

GOMES, Carla de Castro. Corpo, emoção e identidade no campo feminista contemporâneo brasileiro: A Marcha das Vadias do Rio de Janeiro. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, Carolina Stéphanie Rodrigues; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Dos armários nossos de cada dia: uma (ainda) presença formadora do(s) armário(s) no cotidiano contemporâneo do ser lésbica. CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, [S. l.], n. 23, 2018. DOI: 10.34019/1981-2140.2017.17421. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17421 Acesso em: 9 set. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo brasileiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (org.). O lugar da mulher, estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Ed. Graal, 1982.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. Psicologia Escolar e Educacional, SP. v.21, n.2, p. 183-193, maio/ago, 2017.

HALBERSTAM, Judith. The queer art of failure. Durham: Duke University Press, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, v. 5, p. 07-41, 1995.

HARDING, Sandra. Ciência Y feminismos. Tradução de Pablo Manzano, Madrid: Edições Morato, S.L., 1996.

HILÁRIO, Pedro Henrique Cardoso. Infâncias transgressoras: a (in)visibilidade das crianças transvestigêneres no sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2021.

HOOKS, bell. Não sou uma mulher: mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

_____. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-124.

IAZZETTI, Brume Dezembro. Existe "universidade em pajubá?": transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, 2021.

_____. O dentro e o fora: Intersecções do "ser trans" na (e além da) universidade. In: XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre – RS, 2019.

IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília, DF: 2007. Disponível em: https://bit.ly/3bDEFX0 Acesso em: 10 jan. 2020.

IRINEU, Bruna Andrade. A política pública LGBT no Brasil (2003-2014): homofobia cordial e homonacionalismo nas tramas da participação social. 2016. 279f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Psicologia Política. v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez., 2018.

_____. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanilra Corpes. Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade. Editora da FURG, Rio Grande, 2017, p. 25-52.

_____. Pedagogia do armário. Revista Cult. São Paulo: Editora Bregantini, 2016, n. 6, p. 42-45.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line PUC-Rio, nº 10, p.

64-83, 2012.

_____. Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. Espaço do Currículo, v.2, n.2, p.208-230, 2010.

LACLAU, Ernesto. A razão populista. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

_____. La guerre des identités: grammaire de l'emancipation. Paris, La Découverte/M.A.U.S.S., 2000.

LACLAU, Ernesto. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. New Reflections on the Revolution of Our Time. London: Verso, 1990.

_____.; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEAL, Dodi Tavares Borges; ROSA, André . Transgeneridades em Performance: desobediências de gênero e anticolonialidades das artes cênicas. Revista Brasileira de Estudos da Presença [Eperiodico], v. 10, p. 1-29, 2020.

LEITE, Vanessa. "Em defesa das crianças e da família": Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos "conservadores" em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. n. 32, p.119-142, ago./aug. 2019.

_____. "Adolescentes LGBT" e o confronto de moralidades em relação ao gênero e a sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. In: 40º Encontro Anual da ANPOCS, 2016.

LEITE JÚNIOR, Jorge. Nossos Corpos Também Mudam": sexo, gênero e a invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico. São Paulo, Annablume, 2011.

_____. “Nossos corpos também mudam”: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 233fs. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227161.pdf Acesso em: 20 dez 2020.

LIMA, Márcia. A produção de conhecimento em tempos de conflito: o lugar das Ciências Sociais. Revista de Antropologia, v. 61, n. 1, p. 95-102, 2018.

_____.; PRATES, Ian. Emprego doméstico e mudança social: Reprodução e heterogeneidade na base da estrutura ocupacional brasileira. Tempo Social. v. 31, n. 2. p. 149-172, 2019.

LIMA, Stephanie Pereira. “A gente não é só negro!”: interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários. 2020. 288 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2020.

_____. "Nós negros e LGBT estamos aqui!": raça, gênero e sexualidade na ação política em universidades brasileiras. Conexão Política, Teresina, v. 8, n. 1, p. 71-89, jan/jun, 2019.

_____. Os limites da “experiência” e da “liberdade” no Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual (ENUDS). Sexualidad, Salud y Sociedad, n. 25, p.256-276, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sess/n25/1984-6487-sess-25-00256.pdf Acesso: 13 fev. 2020.

_____. As bi, as gay, as trava, as sapatão tão tudo organizada pra fazer revolução!: uma análise sócio antropológica do Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual (ENUDS). Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2016.

LISBOA, Carolina Langnor e Sousa. Novos feminismos: perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de Demandas Educativas (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao "Marxismo Cultural". Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n. 109, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. Os gêneros da escola e o (im)possível: silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LORDE, Audre. Irmã outsider: Ensaios e conferências. Editora Autêntica, 2019.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176p.

_____. Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUSTOSA, Tertuliana. Manifesto traveco-terrorista. Concinnitas, v. 1, n. 28, set 2016.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. Educação em Revista [online], v. 34, p. 1-15, 2018.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

_____. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.98-113, jul/dez, 2006.

_____.; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf Acesso em: 20 mar 2021.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Política e religião a participação dos evangélicos nas eleições. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MACIEL, Danilo Alain Simões. Políticas públicas e democratização educacional: acesso e permanência no ensino Superior através do programa REUNI. Dissertação (Mestrado

em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA: 2014.

MAGALHÃES, R. P. Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito libertatório: Algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. Etnográfica, 10(1), 121-158, 2006.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Morosini (Orgs.). Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB. Brasília: INEP. 2008. p. 55-70.

MARIANO, Ricardo; GERARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. Revista USP, São Paulo, n. 120, p. 61-76, jan/fev/mar 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/155531/151189 Acesso: 8 ago. 2019.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. Geographia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF, nº 12, ano 6, p. 7-23, 2004.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 47-58.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. Educar, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. Cadernos Pagu, v. 53, 2018.

_____. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. Bagoas, v.8, n.11, p.51-78, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6543/5073 Acesso em: 10 ago. 2019.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. Cadernos Pagu, n. 28, p. 101-128, 2007.

MOIRA, Amara. O cis pelo trans. Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 1, p.365-373, 2017.

MOIRA, Amara. Neca + 20 poemetos travessos. Uberlândia: Editora O Sexo da Palavra, 2021.

LIMA, Carlos Henrique Lucas. Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade. Salvador: Devires, 2017.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. Revista Concinnitas, v. 1, n. 28, p. 334-354, 2016.

_____. Pode um cu submisso falar?, 2015. Disponível em: https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falare915ed9c61ee)

NASCIMENTO, Priscilla de Souza. Estudantes Transexuais e Travestis, Acessibilidade, Direitos e Formação na Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2019.

_____.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs). Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 51-86.

OLIVEIRA, Danilo Araújo; PARAÍSO, Marlucy Alves; FERRARI, Anderson. Corpo lésbico, história e formação docente: agenciando existência e visibilidade para criação de possíveis no/com o currículo. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021.

OLIVEIRA, Mariana Edi Rocha Gonçalves de. Diversidade sexual e mundo do trabalho: uma análise a partir da experiência de trabalhadores gays e lésbicas do setor de telefonia/telecomunicações do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Maria carolina Baggio Zanetti Nuccio de. Negociando com a passabilidade: a relação entre gênero e a carreira da pessoa transgênera. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2019.

ORO, Ari Pedro. "A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros". Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 53, p. 53-69, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018a. p. 23-52.

PELUCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. Cad. Pagu [online], n.25, pp.217-248, 2005.

PEQUENO, Agrippina Cândido Viegas. Corpos em trânsito: corpos transvestigeneres e o espaço público. In: XII EHA – Encontro de História Da Arte – UNICAMP, 2017, Campinas. Anais... Campinas (SP): UNICAMP, 207, p. 17-22. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2017/Agrippina%20Candido%20Viegas%20Pequeno.pdf Acesso em: 08 out 2020.

RIOS, Flavia; PEREZ, Olívia Cristina. Interseccionalidade e diversidade nas universidades brasileiras: mudanças da última década. In: Direitos em disputas: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, p. 89-116.

PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. Estudos de Psicologia, v. 19, n. 1, p. 67-76, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lemos. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2018.

PIOTTO, Débora Cristina. As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PISCITELLI, Adriana. Feminismos e prostituição no Brasil: uma leitura a partir da antropologia feminista. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología Social, n. 36. p. 11 – 31, 2012.

PONTES, Júlia Clara de; SILVA, Cristiane Gonçalves da. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. Revista Periódicus, Salvador, n. 8, v. 1, nov.2017-abr. 2018.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 18, n. 43, p. 444-448, dez. 2018.

PRECIADO, Paul B. "Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino". eRevista Performatus, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019.

PUAR, Jasbir. Queer times, queer assemblages. Social Text, v. 23, n. 3-4, n. 84-85, p.121-139, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Egardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOS, Silvia; CARRARA, Sérgio. A Constituição da Problemática da Violência contra Homossexuais: a Articulação entre Ativismo e Academia na Elaboração de

Políticas Públicas. Physis: Revista Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2006.

RANCIERE, Jacques. O ódio à democracia. São Paulo: Boitempo, 2014.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. Política do vivível: diferença, teoria e democracia por vir. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. Os gêneros da escola e o (im)possível: silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 21-50.

_____. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. Revista Teias v. 18, n. 51, out/dez, 2017a.

_____. Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a Partir Trajetórias Escolares de "Meninos Gays". Arquivos Analíticos de Políticas Educativas v. 25, n. 51, 2017b.

_____. Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. 2016. 412 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2016.

REIS, Ana Maria. Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP: 2008.

RIOS, Roger Raupp. "Desenvolver os direitos sexuais – desafios e tendências na América Latina" In: Cornwall, Andrea; Jolly, Susie (orgs). Questões de sexualidade: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

ROCHA, Francielle Lopes. Invisibilidade, lesbofobia e fetichização da mulher lesbiana como violações aos direitos da personalidade e aos direitos fundamentais. Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Maringá, 2017.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. Estudos Feministas, v. 25, n. 1, p. 365-373, jan/abr, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/pt_1806-9584-ref-25-01-00365.pdf Acesso em: 09 out. 2020.

ROXY, Natasha. Por que os homens não amam as travestis? 2017. Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2017/01/14/por-que-os-homens-nao-amam-travestis/ Acesso em: 10 fev. 2017.

RUBIN, Gayle. “Thinking sex: notes for a radical Theory of the Politics of sexuality”. Pensando o Sexo:Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. Gayle Rubin. [1984]. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes Revisão de Miriam Pillar Grossi. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. Brasil: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAFATLE, Vladimir. Circuito dos Afetos: Corpos políticos, Desamparo, Fim do Indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2019.

SALES, Jucele Gomes de. Saúde mental do estudante na UFPE : um campo semeado entre as políticas de educação e de saúde. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.

SALOMÃO, Margarida. Future-se: possível solução ou invenção de uma nova crise? Revista Nexo, set, 2019. Disponível em: http://abre.ai/aogt Acesso em: 22 out 2019.

SALLES, João Carlos. Universidade pública e democracia. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe : enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017b.

SANTOS, Dayvi; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 49-75, set./dez. 2019.

SANTOS, Henrique Landim; MAIA, Mellisa; TENÓRIO, Liliane; FERREIRA, Mayara; SILVA, Vivian. Vida em “armários”: um diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e as interações socioafetivas na perspectiva de Gays e Lésbicas em Recife-PE. HumanÆ. Questões controversas do mundo contemporâneo, v. 12, n. 1, 2018.

SANTOS, Júlio César de Oliveira. Educação, juventude e homossexualidade experiências escolares de jovens gays pobres. Dissertação (Mestrado) - Universidade

Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24628 Acesso: 10 jan. 2020.

SANTOS, Rayani Mariano dos. Conservadorismo na Câmara dos Deputados: discursos sobre "ideologia de gênero" e Escola sem Partido entre 2014 e 2018. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 13 n. 2 dez., 2018.

SANTOS, Thales do Amaral. Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+ que a ajudasse a sair do armário e a enfrentar o bullying com motivação LGBTfóbica. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Vívian Matias dos. Sobre mulheres, laboratórios e fazeres científicos na terra da luz. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

SCHIEBINGER, Londa. O feminismo mudou a ciência? Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero uma categoria útil de análise histórica. Educação & Reallidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. The evidence of experience. Critical Inquiry, v. 17, n. 4, p. 773-797, jun./ago. 1991.

SEFFNER, Fernando. Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 261 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Cadernos Pagu, Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87343512002.pdf Acesso em: 31 out 2019.

SILVA, Elder Luan dos Santos. ‘O Aquenda me deu forças pra enfrentar’: a importância dos coletivos universitários de diversidade sexual na permanência universitária de pessoas LGBT. Revista COR LBGTQIA+, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 13 - 28, jul/2021.

_____. A transformação do estigma em orgulho: redes de sociabilidade LGBT na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Revista REU, v. 46, n. 2, p. 409-424, dez. 2020.

SILVA, Fernanda Arantes e. Coletivos juvenis e transição para vida adulta: desafios vividos por jovens da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Flávia Alves da. Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha. Infâncias trans: a emergência de uma narrativa social em (con)textos midiáticos e suas inter-relações com a educação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SILVA, Mariah Rafaela. Direito Universal ao Nome (Manifesto pela Vida II). Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 3, p. 208-219, 2021.

SILVA, Luana Maria Santos da; PEREIRA, Fabrine Diniz; NOVELLO, Tanise Paula; SILVEIRA, Daniel da Silva. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 4, 2018.

SILVA, Pedro Vieira da. Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília – UnB. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Silcia Soares da. Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtém êxito numa universidade pública. 2012. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2012.

SIMÕES, Júlio Assis. Diferenças, disputas, esperanças. In: Direitos em disputas: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, p. 9-16.

SIQUEIRA, Ronan de Almeida. Por onde andam os gogoboys de Juiz de Fora? Território, mercado e performance entre os profissionais masculinos de dança erótica. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

SIQUEIRA, Indianare. Continuemos resistindo. In: GRUPO TRANSCRITAS COLETIVAS. Nós Trans: escrevivências de resistência. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 173-174.

_____. Por que transvestigênere? Indianara explica! 2015. Disponível em: https://www.facebook.com/indi.siqueira/videos/453759098142237/ Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, Gilberta Santos. Sapatos tem sexo? Metáforas de gênero em lésbicas de baixa renda, negras, no nordeste do Brasil 2016. 278 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87315816010.pdf Acesso em: 31 out 2019.

SOUZA, Tedson da Silva. Fazer Banheirão: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da estação da lapa e adjacências. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, 2012.

THOMPSON, Edward P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

TORRES, Marco Antônio. A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-99GHDH/1/psicologia_marco_antonio_torres_tese.pdf Acesso em: 06 dez 2020.

TOSTES, Maiza Vaz et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. Saúde debate, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

TRAINA-CHACON, José-Marcelo; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, v. VI, n. 17, p. 78-10, 2015. Disponível em: https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educa-cao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula. Acesso: 31 out. 2019.

VENCO, Selma. Centrais de teleatividades: o surgimento dos colarinhos furta-cores? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2009.

VIANA, Luciene Galvão. A folia dos cus prolapsados: pornografia bizarra e prazeres sexuais entre mulheres. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19150/1/viana%20luciene%20galvo.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.

VIANA, Normando José Queiroz. "É tudo psicológico/dinheiro/pruu e fica logo duro!: desejo, excitação e prazer entre boys de programa com práticas homossexuais em Recife. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/8588/1/arquivo756_1.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.

VILLAZÓN, Julio Córdova. Velhas e novas direitas religiosas na América Latina: os evangélicos como fator político. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs.). Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 163-176. Disponível em: https://bibliotecadigital.fpabramo.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/270/Direita-volver-Final.pdf?sequence=1 Acesso em: 23 dez 2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001, p. 35-82.

_____. Sexuality and its Discontents: Meanings, Myths and Modern Sexualities. Routledge: London, 1985.

_____. Sex, Politics and Society: The Regulation of Sexuality since 1800. New York: Longman, 1981.

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira 1. ed., 2. tiragem. São Paulo: Boitempo, 2010.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubimissas) travesti. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 3, dez 2020.

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

Apêndice 1 (Quadro de entrevistadas/os)

Nome fictício	Idade	Identidade de gênero/ Orientação sexual	Cor/raça	Classe	Área de estudo	Ingresso na UFPE	Conclusão na UFPE
Paulo	27	Gay	Branco	Média-baixa	Ciências Biológicas	2014	Em andamento
Iris	26	Gay	Pardo	Média-baixa	Ciências Humanas	2015	2019
Cleópatra	35	Mulher trans	Negra	Média-média	Ciências Sociais Aplicadas Ciências Humanas	2006 2017	2009 2019
Bennie	37	Gay afeminado	Negro	Média-baixa	Ciências Humanas	2009	2015
Luna	23	Travesti	Branca	Pobre	Ciências Biológicas	2016	Em andamento
Gabriela	22	Mulher trans	Branca	Média-baixa	Linguística, Letras e Artes	2017	Em andamento
Salem	22	Bissexual	Preto	Média-média	Ciências Biológicas	2018	Em andamento
Maria	23	Mulher trans	Branca	Média-média	Linguística, Letras e Artes	2014	Em andamento
Thauan	25	Homem trans	Branco	Pobre	Ciências da Saúde	2017	Em andamento
Mariela	23	Lésbica	Negra	Trabalhadora	Ciências Humanas	2014	2019
Oxum	19	Mulher travesti	Branca	Trabalhadora	Ciências Humanas	2019	Em andamento
João	21	Bissexual	Branco	Pobre	Ciências Exatas	2016	Em andamento
Larissa	23	Lésbica	Branca	Média-média	Ciências Biológicas	2015	Em andamento
Rose	35	Lésbica	Negra	Média-média	Ciências Humanas Tecnologias digitais	2007 2016	2013 Em andamento
Wanda	22	Bissexual	Branco	Média-média	Tecnologias digitais	2016	Em andamento
Dora	22	Trans não-binária	Negra	Média-média	Tecnologias digitais	2016	Em andamento
Roberta	24	Sapatão	Parda	Média-média	Ciências Sociais Aplicadas	2019	Em andamento

Anexo 1 (Carta da Boa Vista)

CARTA DA BOA VISTA

Expressa o compromisso dos/das candidatos/as a reitor/a da Universidade Federal de Pernambuco com a promoção da cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Eu, **Maria José de Matos Luna**, candidata ao cargo de Reitora da Universidade Federal de Pernambuco, no pleito do ano de 2015, me comprometo a desenvolver e apoiar, caso eleito, a aprovação e implementação de ações e programas voltados à garantia do direito à educação superior da população LGBT no âmbito da UFPE.

Me comprometo ainda a atender as demandas abaixo relacionadas durante nossa gestão, bem como quaisquer outras que se fizerem necessárias para a garantia dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em todos os campi nossa universidade.

Lista de Demandas

Criar uma Coordenadoria de Políticas Afirmativas na estrutura da Reitoria da UFPE que desenvolva ações e políticas voltadas para populações historicamente excluídas e marginalizadas, a exemplo da população LGBT.

Desenvolver campanhas de enfrentamento à LGBTfobia na Universidade.

Promover ações de formação continuada sobre diversidade sexual, gênero, e Direitos Humanos para todos/as os/as servidores/as da UFPE, independente do seu regime empregatício, observando o papel fundamental do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica (NUFOPE) nesse processo.

Fomentar a produção de conhecimento sobre a população LGBT pernambucana através de editais de pesquisa e bolsas da PROPESQ e de seus programas (PIBIC, Mestrado, Doutorado, e outros), de editais de publicação de obras pela Editora UFPE, bem como do fortalecimento de Programas de Pós-Graduação, Departamentos, Núcleos e Grupos de Pesquisa que contribuam para a promoção da cidadania LGBT.

Estimular a realização de projetos de extensão que promovam a cidadania da população LGBT, dentro e fora da UFPE.

Ofertar uma disciplina eletiva e interdisciplinar "Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos", para todos os cursos de graduação, nos moldes da disciplina "Educar para os Direitos Humanos".

Dialogar com diversas esferas do poder público e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas à população LGBT.

Apoiar ações e eventos culturais, artísticos e políticos promovidos pela comunidade acadêmica que fortaleçam as identidades LGBT na UFPE, especialmente aqueles realizados em parceria com o movimento LGBT.

Ampliar a participação social da população LGBT da UFPE, nas instâncias destinadas para este fim.

Garantir o acesso da população LGBT aos programas de assistência estudantil ofertado pela Universidade.

Dispender todos os esforços necessários para assegurar a livre expressão do afeto na Universidade, sem nenhuma restrição baseada na orientação sexual ou na identidade de gênero das pessoas.

Garantir o uso do nome social para pessoas trans em toda a UFPE, assegurando a adequação de formulários e registros em todos os Centros, Departamentos e Núcleos.

Garantir a utilização da Casa Estudantil, bem como de todos os banheiros da universidade, de acordo com o gênero com o qual a pessoa se identifica.

Recife, 24 de abril de 2015.

Maria José de Matos Luna
Candidata a Reitora da UFPE | Eleições 2015

Dialogar com diversas esferas do poder público e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas à população LGBT.

Apoiar ações e eventos culturais, artísticos e políticos promovidos pela comunidade acadêmica que fortaleçam as identidades LGBT na UFPE, especialmente aqueles realizados em parceria com o movimento LGBT.

Ampliar a participação social da população LGBT da UFPE, nas instâncias destinadas para este fim.

Garantir o acesso da população LGBT aos programas de assistência estudantil ofertado pela Universidade.

Dispender todos os esforços necessários para assegurar a livre expressão do afeto na Universidade, sem nenhuma restrição baseada na orientação sexual ou na identidade de gênero das pessoas.

Garantir o uso do nome social para pessoas trans em toda a UFPE, assegurando a adequação de formulários e registros em todos os Centros, Departamentos e Núcleos.

Garantir a utilização da Casa Estudantil, bem como de todos os banheiros da universidade, de acordo com o gênero com o qual a pessoa se identifica.

Recife, 24 de abril de 2015.

Daniel Álvares Rodrigues
Candidato a Reitor da UFPE | Eleições 2015

Dialogar com diversas esferas do poder público e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas à população LGBT.

Apoiar ações e eventos culturais, artísticos e políticos promovidos pela comunidade acadêmica que fortaleçam as identidades LGBT na UFPE, especialmente aqueles realizados em parceria com o movimento LGBT.

Ampliar a participação social da população LGBT da UFPE, nas instâncias destinadas para este fim.

Garantir o acesso da população LGBT aos programas de assistência estudantil ofertado pela Universidade.

Dispender todos os esforços necessários para assegurar a livre expressão do afeto na Universidade, sem nenhuma restrição baseada na orientação sexual ou na identidade de gênero das pessoas.

Garantir o uso do nome social para pessoas trans em toda a UFPE, assegurando a adequação de formulários e registros em todos os Centros, Departamentos e Núcleos.

Garantir a utilização da Casa Estudantil, bem como de todos os banheiros da universidade, de acordo com o gênero com o qual a pessoa se identifica.

Recife, 24 de abril de 2015.

Edilson Fernandes de Souza
Candidato a Reitor da UFPE | Eleições 2015

Dialogar com diversas esferas do poder público e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas à população LGBT.

Apoiar ações e eventos culturais, artísticos e políticos promovidos pela comunidade acadêmica que fortaleçam as identidades LGBT na UFPE, especialmente aqueles realizados em parceria com o movimento LGBT.

Ampliar a participação social da população LGBT da UFPE, nas instâncias destinadas para este fim.

Garantir o acesso da população LGBT aos programas de assistência estudantil ofertado pela Universidade.

Dispender todos os esforços necessários para assegurar a livre expressão do afeto na Universidade, sem nenhuma restrição baseada na orientação sexual ou na identidade de gênero das pessoas.

Garantir o uso do nome social para pessoas trans em toda a UFPE, assegurando a adequação de formulários e registros em todos os Centros, Departamentos e Núcleos.

Garantir a utilização da Casa Estudantil, bem como de todos os banheiros da universidade, de acordo com o gênero com o qual a pessoa se identifica.

Recife, 24 de abril de 2015.

Diogo Ardaillon Simões
Candidato a Reitor da UFPE | Eleições 2015

Dialogar com diversas esferas do poder público e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas à população LGBT.

Apoiar ações e eventos culturais, artísticos e políticos promovidos pela comunidade acadêmica que fortaleçam as identidades LGBT na UFPE, especialmente aqueles realizados em parceria com o movimento LGBT.

Ampliar a participação social da população LGBT da UFPE, nas instâncias destinadas para este fim.

Garantir o acesso da população LGBT aos programas de assistência estudantil ofertado pela Universidade.

Dispender todos os esforços necessários para assegurar a livre expressão do afeto na Universidade, sem nenhuma restrição baseada na orientação sexual ou na identidade de gênero das pessoas.

Garantir o uso do nome social para pessoas trans em toda a UFPE, assegurando a adequação de formulários e registros em todos os Centros, Departamentos e Núcleos.

Garantir a utilização da Casa Estudantil, bem como de todos os banheiros da universidade, de acordo com o gênero com o qual a pessoa se identifica.

Recife, 24 de abril de 2015.

Anísio Brasileiro de Freitas Dourado
Candidato a Reitor da UFPE | Eleições 2015