



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**WILLAME ANDERSON SIMÕES REBOUÇAS**

**DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E POTÊNCIA DE VIDA: NARRATIVAS LGBTI+ NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2026**

WILLAME ANDERSON SIMÕES REBOUÇAS

DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E POTÊNCIA DE VIDA: NARRATIVAS LGBTI+ NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- R242d    Rebouças, Willame Anderson Simões.  
Diversidade, educação e potência de vida : narrativas LGBTI+ na Faculdade  
de Educação da Universidade Federal do Ceará / Willame Anderson Simões Rebouças. – 2026.  
152 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2026. Orientação: Prof. Dr.  
Gisafran Nazareno Mota Jucá.
1. População LGBTI+. 2. Gênero e sexualidade. 3. Diversidade e educação. 4. História oral. 5. Ensino  
superior. I. Título.

CDD

---

WILLAME ANDERSON SIMÕES REBOUÇAS

DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E POTÊNCIA DE VIDA: NARRATIVAS LGBTI+ NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 14/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Antonia Lis de Maria Martins Torres  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha referência central em termos de amor,  
Veralúcia Maia Simões Rebouças.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Veralúcia Maia Simões Rebouças, amor mais verdadeiro em minha vida e referência central em termos de cuidado, força e afeto. Entre todos os presentes que a vida me concedeu, nenhum se compara ao amor que recebi e sigo recebendo da senhora. Seus cuidados, presença e carinho me formam como ser humano. Desde nosso primeiro instante juntos até o último fôlego dos meus dias, você é a parte mais linda e valiosa da minha vida. ***Mamãe, eu te amo.***

Ao meu pai, Francisco Assis Rebouças (*in memoriam*), por todo o cuidado, dedicação e esforço que marcaram minha trajetória e permanecem como memória e gratidão. ***Papai, eu te amo.***

À minha grande amiga, Giovana Beatriz Cabral Sousa, conexão de longa data, profundamente significativa em minha vida e que esteve sempre ao meu lado, seguindo como um ponto de apoio, confiança e carinho. ***Giovana, eu te amo.***

À minha grande amiga, Nádja Diógenes Maia, pelo companheirismo, força e muitas risadas compartilhadas, tudo isso tornou meu caminho mais coeso e firme, algo fundamental durante este ciclo do mestrado. ***Nádja, eu te amo.***

Ao meu grande amigo, Rafael Alves Albuquerque, alguém com quem amo dividir tudo o que tenho de mais especial em minha vida e com quem aprecio demais cada momento juntos, eles significam muito para mim. ***Rafael, eu te amo.***

À minha grande amiga, Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva, com quem coleciono inúmeras aventuras e histórias desde a época da graduação, guardo cada uma delas com carinho e um sorriso no rosto. ***Yatamuri, eu te amo.***

À minha grande amiga, Kévila Walêssa Galdino da Silva, pelas partilhas e conversas, pelos abraços e gargalhadas, assim como por todo o companheirismo e sinceridade que sempre marcaram nossa amizade. ***Kévila, eu te amo.***

Ao meu grande amigo, Maicon Vieira de Oliveira, pela companhia e força que me deu em tantos dias difíceis, nossa amizade é regada por imenso carinho e confiança, assim como por cuidado e atenção. ***Maicon, eu te amo.***

À minha grande amiga, Cíntia Carmem da Silva Marques, com quem aprendi tanto e, especialmente, em termos de espiritualidade e fé, nossas conversas e partilhas foram essenciais em muitos dos meus dias. ***Cíntia, eu te amo.***

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), minha primeira casa de formação e espaço fundamental de minha formação humana, pedagógica e acadêmica. Foi nela que cresci como pedagogo, sustentado por aprendizados, afetos e horizontes que seguem marcando minha trajetória.

À Universidade Federal do Rio Grande (FURG), minha segunda casa de formação e que contribuiu decisivamente para minha formação nos estudos sobre gênero, sexualidade e educação. A vivência nesse espaço foi um percurso de saberes atravessados por afetos.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), minha terceira casa de formação e onde consolidei aprendizados fundamentais para a docência que busco construir. Sua contribuição foi essencial para o amadurecimento de minha trajetória formativa.

Às minhas orientadoras na graduação em *Pedagogia*, Iasmin da Costa Marinho e Mirthis Yammilit da Conceição Almeida, por terem sido referências fundamentais em minha formação acadêmica. As posturas atenciosas, marcadas por responsabilidade e delicadeza no exercício da docência, foram inspiradoras em minha trajetória.

Aos meus orientadores na especialização em *Educação para a sexualidade*, Lara Torrada Pereira e Luis Felipe Hatje, pelo acolhimento, pela generosidade intelectual e pelas contribuições formativas oferecidas. A convivência com vocês foi marcada por aprendizados relevantes, admiração e sincera gratidão.

Ao meu orientador no mestrado em *Educação*, Gisafran Nazareno Mota Jucá, pela postura de apoio e acolhimento, fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Cada etapa desse percurso foi marcada por aprendizados importantes, que contribuíram de forma decisiva para a construção deste trabalho e para minha formação acadêmica.

Aos professores que marcaram minha trajetória na área da educação, Joanalira Corpes Magalhães, Paula Regina Costa Ribeiro, Emanuela Rútila Monteiro Chaves, Samira Fontes Carneiro, Allan Solano Souza, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira, Regina Santos Young, Alexsandro Donato Carvalho, Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire, Jean Mac Cole Tavares dos Santos e Meyre Ester Barbosa de Oliveira. Vocês confiaram em meu potencial, mantendo sempre uma escuta atenta e verdadeira comigo.

Aos professores que compuseram as bancas examinadoras desta pesquisa, Antonia Lis de Maria Martins Torres e Jarles Lopes de Medeiros, pelo tempo dedicado e pelas contribuições partilhadas ao longo deste processo.

Aos sujeitos desta pesquisa, Alana Costa, Caetano Castro, Uriel Limoeiro, Edgar Lobo, Karina Linhares, Ana Sousa, Gabriel Marques, Nara Lima e Sol Lumiar. Sem vocês

este trabalho não existiria. Foram suas histórias, memórias, trajetórias que deram corpo, sentido e vida a esta dissertação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro e manutenção de minha experiência como bolsista de mestrado na Universidade Federal do Ceará. Esse suporte foi decisivo para que eu pudesse me dedicar integralmente à esta pesquisa.

Às minhas referências familiares mais marcantes ao longo da vida, Maria Marluce Maia, Francisco Ferreira de Paiva, Luana Maia Ferreira, Francisco Lidiano Correia, Ana Livia Maia Correia, José Maia Simões, Fernando Maia Simões (*in memoriam*), Alice Maia de Lima, Ryan Adryan Maia Gonçalves, Felipe Rebouças do Nascimento, Vinícius Rebouças do Nascimento, Maria Fabíola Barbosa de Sousa e Lorena Barbosa Rebouças.

Aos amigos queridos, Myckaell Robson Silva de Azevedo Bezerra, Taisa do Carmo Oliveira, Lucas Matheus Pereira de Oliveira, Mayara da Silva Saraiva, Angel Moura, Ana Maria de Santiago Nogueira, Rebeca Rivas, Fabíola Edjanga Lima Freitas, Maria Kélia da Silva, Antonino Neves Ripardo, João Victor Nogueira Silva, Bárbara Neli Cabral Sousa, Maria Lêda Cabral, Ally Serafim Barbosa de Farias e Brena Késia da Silva Braga.

À Biblioteca Pública Estadual do Ceará (BECE), onde escrevi parte considerável desta pesquisa. Penso ser fundamental reconhecer lugares que, em termos de acesso público, nos possibilitam qualidade de vida e acesso cultural em larga escala.

Às artistas Stefani Joanne Angelina Germanotta, Dua Lipa Alba, Katheryn Elizabeth Hudson e Sabrina Ann Lynn Carpenter que, em quase todos os momentos desta escrita, estiveram em meus ouvidos e em meu coração, transformando-se em fontes constantes de força e inspiração. Suas vozes e canções acompanharam inúmeras madrugadas, sempre sustentando meu ânimo e me ajudando a manter viva a pulsação desta escrita.

Às forças espirituais e místicas que me acompanharam, ampararam e fortaleceram até aqui.

Aos que, direta ou indiretamente, caminharam comigo, reconheço que esta dissertação é, antes de tudo, um trabalho coletivo, cada nome que coloquei aqui marcou minha história e, se estas páginas existem, é porque fui sustentado por redes de apoio e de cuidado que me fortaleceram nos momentos de dúvida, cansaço e esperança. Que este trabalho possa honrar todas essas presenças especiais em minha trajetória.

“Nunca sabemos qué va a pasar, pero seguimos adelante... y para mí, eso es Radical Optimism” (Lipa, 2025).

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar de que maneira o acesso e a permanência no Ensino Superior contribuem para a valorização e a potencialização da vida de estudantes LGBTI+, considerando suas experiências acadêmicas e sociais no contexto da Universidade. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de graduação regularmente matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e que se reconhecem como pessoas LGBTI+. A investigação foi realizada na Faculdade de Educação (FACED), localizada no Centro de Humanidades I, no Campus do Benfica, em Fortaleza/CE. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e tendo a História Oral como metodologia central do estudo. Neste trabalho, a memória e a oralidade constituíram as principais fontes de informação e, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um roteiro de perguntas orientado por Entrevistas Semiestruturadas abertas. A análise das narrativas evidenciou que o acesso e, sobretudo, a permanência no Ensino Superior extrapolam dimensões meramente administrativas ou acadêmicas, configurando-se como processos atravessados por afetos, redes de apoio, disputas simbólicas e reinvenções subjetivas. As experiências dos(as) estudantes revelaram que ingressar e permanecer na Universidade envolvem enfrentar desigualdades sociais, violências simbólicas e silenciamentos institucionais, mas também construir pertencimento, reconhecimento e projetos de futuro. A Universidade emergiu como espaço ambíguo, simultaneamente marcado por tensões e por potências, no qual políticas de assistência estudantil, programas institucionais, coletivos e relações afetivas se mostraram fundamentais para a sustentação da vida no percurso formativo. Observou-se ainda que a formação em Pedagogia se constituiu como território de elaboração identitária, compromisso ético-político e produção de saberes situados, especialmente diante da ausência de discussões sistemáticas sobre gênero e sexualidade no currículo. Concluiu-se que o Ensino Superior, quando comprometido com a diversidade e o cuidado, pode atuar como espaço de valorização e potencialização da vida de estudantes LGBTI+, exigindo das instituições uma postura ética, política e formativa orientada à inclusão, ao reconhecimento e à dignidade das existências plurais.

**Palavras-chave:** população LGBTI+; gênero e sexualidade; diversidade e educação; história oral; ensino superior.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how access to and retention in higher education contribute to the enhancement and empowerment of LGBTI+ students, considering their academic and social experiences in the university context. The research subjects were undergraduate students regularly enrolled in the Pedagogy course at the Federal University of Ceará (UFC) who identify as LGBTI+. The investigation was carried out at the Faculty of Education (FACED), located at the Humanities Center I, on the Benfica Campus, in Fortaleza, Ceará. The research adopted a qualitative approach and used Oral History as the central methodology of the study. In this work, memory and orality were the main sources of information, and a script of questions guided by open semi-structured interviews was used as a data collection tool. The analysis of the narratives showed that access to and, above all, permanence in higher education go beyond purely administrative or academic dimensions, constituting processes marked by emotions, support networks, symbolic disputes, and subjective reinventions. The students' experiences revealed that entering and remaining in university involves facing social inequalities, symbolic violence, and institutional silencing, but also building a sense of belonging, recognition, and plans for the future. The university emerged as an ambiguous space, simultaneously marked by tensions and potential, in which student assistance policies, institutional programs, collectives, and affective relationships proved fundamental to sustaining life during the educational journey. It was also observed that training in Pedagogy constituted a territory for identity development, ethical-political commitment, and the production of situated knowledge, especially in the absence of systematic discussions about gender and sexuality in the curriculum. It was concluded that higher education, when committed to diversity and care, can act as a space for valuing and empowering the lives of LGBTI+ students, requiring institutions to adopt an ethical, political, and educational stance oriented toward inclusion, recognition, and dignity for pluralistic existences.

**Keywords:** LGBTI+ population; gender and sexuality; diversity and education; oral history; higher education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
CA	Centro Acadêmico
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CE	Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EVA	Etileno Vinil Acetato
FACED	Faculdade de Educação
FE	Faculdade de Educação
GGB	Grupo <i>Gay</i> da Bahia
IES	Instituições de Ensino Superior
LGBTI+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis, Transgêneras, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras identidades que desafiam as normas hegemônicas da orientação sexual, identidade de gênero e sexo biológico
PcDs	Pessoas com Deficiência
PDF	<i>Portable Document Format</i> (Formato de Documento Portátil)
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PID	Programa de Iniciação à Docência
PIM	Programa Institucional de Monitoria
PRAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
RN	Rio Grande do Norte
RU	Restaurante Universitário
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Dos objetivos propostos aos referenciais teóricos utilizados</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Atravessamentos pessoais e acadêmicos com o tema</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3</b>	<b>A emergência da (des)valorização da vida LGBTI+</b> .....	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS NO FAZER DESTA PESQUISA</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Sobre a metodologia central desta pesquisa: a História Oral</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>Sobre a coleta de dados</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>Sobre os sujeitos e o local de pesquisa</b> .....	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>Sobre os encaminhamentos e cuidados no fazer das entrevistas</b> .....	<b>33</b>
<b>2.5</b>	<b>Autorizações importantes</b> .....	<b>35</b>
<b>2.6</b>	<b>Sobre as Bibliografias Gerais de Referência utilizadas</b> .....	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>NA CONSTRUÇÃO DE SI: HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES LGBTI+ DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Das histórias às trajetórias de vida</b> .....	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>O interesse pelo Ensino Superior</b> .....	<b>58</b>
<b>3.3</b>	<b>Ser LGBTI+ e a decisão de ingressar na Universidade</b> .....	<b>63</b>
<b>3.4</b>	<b>A Pedagogia como um caminho</b> .....	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>“NÃO É SÓ CHEGAR AQUI, É PERMANECER AQUI”: TENSIONAMENTOS ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>O Ensino Superior: entre expectativas e experiências</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>Permanência no Ensino Superior: dos apoios aos desafios</b> .....	<b>83</b>
<b>4.3</b>	<b>Reconhecimento e pertencimento como dimensões da permanência no Ensino Superior</b> .....	<b>96</b>
<b>4.4</b>	<b>“São as pessoas que fazem o pertencimento”: processos de fortalecimento da vida no Ensino Superior</b> .....	<b>101</b>

<b>5</b>	<b>VALORIZAÇÃO E POTENCIALIZAÇÃO DA VIDA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	106
<b>5.1</b>	<b>Convivências que atravessam a formação: interações com discentes e docentes</b> .....	106
<b>5.2</b>	<b>Diversidade, inclusão e o papel da Universidade</b> .....	111
<b>5.3</b>	<b>Impactos do Ensino Superior na vida e trajetória dos(as) entrevistados(as)</b> .....	115
<b>5.4</b>	<b>Gênero, sexualidade e educação: emergências curriculares na formação</b> .....	119
<b>6</b>	<b>A VIDA CONTINUA: PERSPECTIVAS FUTURAS ÀS E AOS QUE VIRÃO</b> .....	123
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	137
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	143
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b> .....	149
	<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	150
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo de estudos sobre gênero, sexualidade e educação, tomando como foco o contexto do Ensino Superior no Brasil. Nesse sentido, procurou investigar processos de valorização e de potencialização da vida no âmbito do Ensino Superior, assim como impactos desses processos para um grupo social minoritário historicamente marginalizado e ainda alvo de estruturas socioculturais de dominação e aniquilamento de corpos considerados dissidentes.

Com isso, refiro-me especificamente à população LGBTI+, composta por pessoas que se reconhecem como lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneras, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binárias ou outras identidades que desafiam as normas hegemônicas da orientação sexual, identidade de gênero e sexo biológico.

Figura 1 – Descrição da sigla LGBTI+.

<p><b>LÉSBICAS:</b> São mulheres que sentem-se atraídas por outras mulheres, uma atração que pode ser afetiva, emocional e/ou sexual.</p>	<p><b>PESSOAS INTERSEXO:</b> Nascem com características de ordem biológica que não estão entre o que compreendemos como sexo masculino ou sexo feminino, representando, assim, um mosaico genético do corpo humano e do sexo biológico.</p>
<p><b>GAYS:</b> São homens que sentem-se atraídos por outros homens, uma atração que pode ser afetiva, emocional e/ou sexual.</p>	<p><b>ASSEXUAIS:</b> São pessoas que não sentem-se atraídas (parcialmente ou totalmente) por outras pessoas. A ausência dessa atração pode ser afetiva, emocional e/ou sexual.</p>
<p><b>BISSEXUAIS:</b> São pessoas que sentem-se atraídos(as) por dois ou mais gêneros, uma atração que pode ser afetiva, emocional e/ou sexual. Não necessariamente essa atração é proporcional, podendo haver (ou não) determinadas preferências.</p>	<p><b>PANSEXUAIS:</b> São pessoas que sentem-se atraídos(as) por pessoas em geral, independentemente do gênero delas. Não necessariamente essa atração é proporcional, podendo haver (ou não) determinadas preferências.</p>
<p><b>PESSOAS TRANSGÊNERAS:</b> Conhecidas também como pessoas trans, não se reconhecem com o gênero que lhes foi associado biologicamente em seu nascimento, assim, transicionam para o gênero com o qual se identificam, algo que independe de procedimentos cirúrgicos e/ou estéticos.</p>	<p><b>PESSOAS NÃO-BINÁRIAS:</b> Possuem uma identidade de gênero que não se enquadra entre masculino ou feminino, podendo reconhecer-se a partir de uma fusão de gêneros, reconhecer-se sem gênero ou até mesmo reconhecer-se com o gênero fluido.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

É seguindo por esse caminho que o estudo em tela orientou-se pela seguinte questão norteadora: De que maneira o acesso e a permanência no Ensino Superior influenciam os processos de valorização e de potencialização da vida de pessoas LGBTI+? A partir desse problema central, emergiram outros questionamentos, com o intuito de aprofundar a

investigação: Como as interações sociais e acadêmicas no espaço universitário têm contribuído para o fortalecimento desses processos? Quais desafios têm sido enfrentados por estudantes LGBTI+ ao longo de suas trajetórias acadêmicas? Em que medida a Universidade tem possibilitado experiências de acolhimento e inclusão que contribuam para a permanência e desenvolvimento integral de estudantes LGBTI+ em seu percurso formativo?

A Universidade, como espaço de produção de conhecimento, construção intelectual e formação cidadã de sujeitos críticos e conscientes, carrega também a responsabilidade ética e política de acolher a pluralidade de existências que a compõem, implicando na necessidade de práticas institucionais e pedagógicas que garantam um ambiente livre de discriminações, no qual seja possível construir vínculos e ampliar horizontes de participação social (Rebouças; Marinho; Silva, 2022; Santos, 2022).

Com base nessas reflexões e tendo em mente os questionamentos anteriores, este estudo inspirou-se a contribuir para o debate sobre diversidade sexual e de gênero no âmbito do Ensino Superior, evidenciando avanços e lacunas que ainda necessitam de atenção, assim como contradições que ainda marcam a experiência acadêmica de estudantes LGBTI+ na Universidade.

Ao iluminar essas tensões, buscou-se, também, reafirmar a importância do papel das Universidades como agentes de transformação social (Silva; Fialho, 2012; Santos, 2022), comprometidas com a construção de uma vivência universitária justa, equitativa e verdadeiramente acessível a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

### **1.1 Dos objetivos propostos aos referenciais teóricos utilizados**

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que maneira o acesso e a permanência no Ensino Superior contribuem para a valorização e a potencialização da vida de estudantes LGBTI+, considerando suas experiências acadêmicas e sociais no contexto da Universidade. Para tanto, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: Examinar de que forma as interações sociais e acadêmicas contribuem para os processos de reconhecimento, pertencimento e fortalecimento da vida de estudantes LGBTI+; Identificar principais desafios enfrentados por estudantes LGBTI+ em sua trajetória acadêmica; Apresentar experiências de acolhimento e inclusão vivenciadas por estudantes LGBTI+, considerando tanto iniciativas institucionais quanto práticas cotidianas no contexto universitário.

A definição desses objetivos partiu do entendimento de que o Ensino Superior não

se restringe a um espaço de formação técnica ou intelectual, mas se configura como um território no qual também se produzem modos de existir, de pertencer e de resistir. Nesse sentido, investigar as experiências de estudantes LGBTI+ implica reconhecer que o acesso e a permanência na Universidade estão diretamente relacionados às condições de reconhecimento, dignidade e valorização da vida, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados.

Assim, esta pesquisa assumiu um compromisso ético-político com a escuta das narrativas, compreendendo-as como fontes legítimas de conhecimento e como expressões de vidas que se constroem, se tensionam e se potencializam no cotidiano universitário. Partindo disso, a presente pesquisa orientou-se por uma abordagem que privilegiou as experiências vividas como eixo central de análise, reconhecendo que as trajetórias acadêmicas de estudantes LGBTI+ são atravessadas por relações de poder, normas institucionais e práticas cotidianas que tanto podem produzir exclusões quanto possibilitar formas de reconhecimento e pertencimento (Quinalha, 2023).

Desse modo, o estudo buscou afastar-se de leituras homogêneas ou universalizantes, assumindo a pluralidade das vivências como elemento constitutivo do campo investigado. Ao valorizar as narrativas dos sujeitos, este trabalho buscou compreender como a Universidade se apresenta, simultaneamente, como espaço de desafios e de potencialização da vida, articulando dimensões individuais, coletivas e institucionais.

Isso em vista, epistemologicamente, este trabalho dialogou, principalmente, com referenciais como Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), que nos convocam a pensar a vida como potência; Guacira Louro (2014), que tensiona as relações entre gênero, sexualidade e educação; Joice Berth (2023), que discute o empoderamento como prática coletiva de transformação; Renan Quinalha (2023), que analisa a trajetória histórica do movimento LGBTI+ e sua relevância para a superação de normas e valores tradicionais na sociedade contemporânea; entre outras fontes importantes que integraram o fazer desta investigação.

Apresentar desde o início as lentes teóricas que sustentam uma pesquisa oferece ao leitor um mapa inicial dos percursos a serem trilhados. Como destaca Jarles Medeiros (2022), quem se dispõe a ler carrega expectativas, e cabe ao pesquisador acolhê-las como oportunidade de diálogo. Reconhecer tais expectativas implica construir uma escrita empática, capaz de contextualizar ideias e revelar o rosto da pesquisa.

## **1.2 Atravessamentos pessoais e acadêmicos com o tema**

Nesse encontro entre rigor acadêmico e abertura sensível, a escrita se torna

convite para que autor e leitor caminhem juntos pelas encruzilhadas da memória, da história e da vida, delineando, desde o início, os possíveis rumos da investigação. Cada referência teórica acende um fogo de compreensão, mas é no calor das experiências que essa chama ganha vida. Pesquisar, assim, torna-se gesto de pertença e de criação, e a escrita deixa de ser mero instrumento de registro para tornar-se território de existência. É nesse espaço, onde o pensamento se encontra com a vida, que a pesquisa ganha corpo e sentido.

Isso em vista, coloco que algumas experiências aproximaram-me ao tema desta pesquisa, compondo uma espécie de álbum de memórias. À medida que as recordações emergiam, revelavam-se conexões, sentidos e marcas singulares — o que, no entrelaçamento entre vivências pessoais e acadêmicas, conduziram-me até aqui —. Reconhecer aquilo que nos mobiliza, interessa ou atravessa é parte essencial do processo de construção de uma pesquisa autêntica e comprometida, tal como destacam John Creswell e John Creswell (2021), quando falam que essa consciência contribui significativamente para a credibilidade e confiabilidade que sustentam os fundamentos metodológicos de qualquer investigação.

Nesse sentido, trata-se de reconhecer que a pesquisa é, também, atravessada por vivências, inquietações e experiências que se entrelaçam com o campo de estudo, conferindo-lhe profundidade e sentido. Dito isso, destaco alguns dos atravessamentos que, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico, impulsionaram a construção deste trabalho. Tais motivações não apenas orientaram a escolha do tema, mas também deram forma ao olhar crítico e sensível com que procurei abordar as questões aqui tratadas.

A motivação para investigar os processos de valorização e potencialização da vida de pessoas LGBTI+, a partir das experiências acadêmicas no contexto universitário, surgiu de um conjunto de vivências que, de forma profunda, marcaram minha trajetória, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico. Essas vivências não apenas compuseram meu percurso até aqui, mas, também, estimularam reflexões sobre o papel transformador da educação, especialmente no que diz respeito à promoção da diversidade, da inclusão e da formação ampla e integral da pessoa humana (Mendonça; Moura; Aquino, 2021; Rebouças; Silva, 2023).

Entre essas vivências que mencionei, destaco, com afeto e nitidez, minha trajetória durante a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), localizada no *Campus* Central, em Mossoró/RN. Foi um ciclo que mudou minha vida e a forma de me relacionar e de me reconhecer no mundo, algo muito parecido com o que aparece no artigo de Júlio Santos (2022), publicado na *Revista Diversidade e Educação*, quando o autor aborda as Instituições de Ensino Superior (IES)

como espaços de cidadanização, de formulação de novos conhecimentos e experiências e, conseqüentemente, de transformação social.

No estudo de Roberto Leher (2016), o autor reforça esse papel de emancipação e de transformação social das IES e, segundo ele, “a Universidade deve ousar, desenvolver a imaginação e reivindicar, socialmente, o direito de sonhar” (Leher, 2016, p. 183) e de ocupar os espaços, além disso, estimulando a qualificação profissional e ampliando os horizontes do pensamento crítico e reivindicador.

Roberto Leher (2016) aponta que as Instituições de Ensino Superior não devem apenas espalhar o conhecimento historicamente acumulado, elas devem também provocar reflexões que contribuam para a transformação da realidade social das pessoas, considerando que a Universidade tem o potencial de promover um futuro mais justo e inclusivo, tanto no ambiente acadêmico quanto na sociedade como um todo.

Posso dizer que a experiência com o Ensino Superior foi, para mim, uma revolução interior, ampliando minhas compreensões sobre o mundo e a maneira de ver a vida e a mim mesmo. O convívio com docentes e colegas de turma, o envolvimento em grupos de pesquisa e projetos de extensão, as leituras, estudos e debates em sala de aula, tudo isso foi parte de algo maior, fragmentos do que vi e vivi como um processo de valorização e de potencialização da minha vida.

Recordo-me do meu encantamento ao entrar em contato com as primeiras disciplinas e professores na faculdade — era como se novas janelas se abrissem em meus pensamentos, revelando horizontes inesperados —. Percebi, naquele momento, que a experiência universitária ultrapassaria a mera aquisição de conhecimentos formais — ali, eu aprenderia mais do que imaginava e, sobretudo, encontraria caminhos para me reconhecer em outras e inéditas dimensões de mim mesmo, até então desconhecidas —.

Ainda no primeiro período da graduação em Pedagogia, tive meus primeiros flertes com os estudos sobre gênero e sexualidade na educação, principalmente porque, a partir de uma amizade construída nos corredores da Universidade, descobri uma disciplina optativa dedicada ao tema — intitulada *Relações de Gênero e Sexualidade na Educação* —.

Posso dizer que a interlocução constante com esse amigo foi um diferencial para que eu me atentasse, mais a fundo, quanto à existência de muitas outras potencialidades dentro daquele espaço — da Universidade —. Por exemplo, Grupos de Extensão e programas formativos com possibilidade de bolsa, aguçando minha curiosidade e fortalecendo o interesse

em compreender, de maneira mais profunda, as múltiplas oportunidades que aquele espaço acadêmico poderia proporcionar — não apenas a nível profissional e acadêmico, mas pessoal também —.

Conforme também apontam os autores Júlio Santos (2022) e Jéssica Almeida e Ziliane Teixeira (2023), as relações sociais estabelecidas no ambiente universitário ampliam significativamente o acesso a experiências, saberes e perspectivas — que, por sua vez, transcendem os limites formais da sala de aula —. Nesse sentido, o convívio acadêmico, marcado pela troca de conhecimentos e pela circulação de ideias, favorece tanto o desenvolvimento de competências colaborativas quanto a formação de redes de apoio que, por vezes, se prolongam para além do período de graduação.

Dessa forma, podemos considerar que a sociabilidade universitária tem grande potencial pois, ela não apenas nos forma, mas também nos transforma, convertendo cada interação em uma oportunidade de aprendizado, crescimento pessoal e fortalecimento da trajetória acadêmica.

No segundo período do curso, me matriculei nessa disciplina — *Relações de Gênero e Sexualidade na Educação* —, onde descobri livros, teóricos e periódicos voltados à questão de gênero, sexualidade e educação. Um pouco mais adiante, no quarto período do curso, retornei à disciplina, porém como aluno monitor, a partir de aprovação em uma seleção do Programa Institucional de Monitoria (PIM).

Vivências como essas me permitiram não apenas aprofundar o contato com os conteúdos trabalhados, mas também compreender, de maneira mais ampla, a relevância do que era discutido e estudado nas aulas ao longo da graduação.

Os referenciais teóricos, aliados às análises críticas e às reflexões desenvolvidas em sala de aula, expandiram meu repertório intelectual, alimentando e estimulando o pensamento crítico e oferecendo fundamentos mais consistentes para a continuidade da graduação e para o amadurecer de minha trajetória pessoal. Penso que, entre esses processos todos, percebi que as experiências acadêmicas constituíam um campo fértil de formação integral, capaz de articular teoria e prática na construção de uma atuação docente sensível e socialmente engajada (Almeida; Teixeira, 2023).

Além disso, nesse percurso, compreendi que o ambiente universitário se configura como um espaço de diálogo contínuo, no qual diferentes saberes, trajetórias e experiências se encontram, se tensionam e se complementam, favorecendo a construção de perspectivas mais

amplas e críticas sobre a realidade social.

A Universidade, nesse sentido, se apresenta como território de mediação cultural, onde a convivência com a pluralidade se converte em oportunidade formativa. Nesse sentido, posso dizer que as tantas trocas estabelecidas ali, entre os corredores e salas da Universidade, com docentes e colegas, possibilitaram não apenas a ressignificação de conceitos, mas também a problematização de práticas sociais e a consolidação de valores que carrego para além do aspecto profissional, mas para o pessoal também.

Dito isso, essas vivências formativas fortaleceram em mim a consciência de que a academia exige não apenas dedicação técnica e teórica, mas também sensibilidade para reconhecer e valorizar as múltiplas vozes e experiências que compõem nosso tecido social (Almeida; Teixeira, 2023).

Seguindo com o exposto e, levando em consideração as múltiplas dimensões e perspectivas que compõem nossos processos formativos ao longo da vida (Almeida; Teixeira, 2023), destaco que meu interesse em aprofundar o tema desta dissertação também esteve intrinsecamente relacionado às minhas vivências como homem *gay*.

Desde que compreendi minha orientação sexual, tornei-me ainda mais consciente das hostilidades que atravessam corpos dissidentes da cisheteronormatividade<sup>1</sup>. A experiência de viver como sujeito LGBTI+ revelou-se marcada por tensões constantes, que vão desde a negação e invisibilidade em espaços públicos até a exclusão em oportunidades de trabalho e, não raramente, a dificuldade de aceitação no próprio contexto familiar (Rebouças; Marinho; Silva, 2022; Lima; Peixoto, 2024).

A orientação sexual e/ou a identidade de gênero, quando dissidentes, ainda são envoltas por uma expressiva vulnerabilidade social, configurando um desafio permanente no exercício pleno da cidadania de pessoas LGBTI+ (Lima; Peixoto, 2024). Diante desse cenário, a reflexão crítica sobre tais questões não se restringe ao plano individual, mas se desdobra em um compromisso coletivo e, com isso, foi nesse percurso que me envolvi em mobilizações e iniciativas LGBTI+ nos diferentes lugares onde vivi, compreendendo o ativismo como prática de resistência e de afirmação identitária.

Participar dessas experiências significou reconhecer que o debate sobre

---

<sup>1</sup> O termo cisheteronormatividade refere-se à uma imposição social com relação à identidade de gênero e à orientação sexual, na qual, ser cisgênero e heterossexual, são as únicas formas legítimas de viver o gênero e a sexualidade.

diversidade sexual e de gênero não é apenas uma pauta de minorias, mas uma luta pela democratização da vida social em sua totalidade. Tal como também afirma a pesquisadora Bruna Irineu (2019, s.p):

Discutir a política pública LGBT é importante pela necessidade de tornar cada vez mais públicos os prejuízos que a LGBTfobia traz à sociedade brasileira. Longe de representar um prejuízo apenas para os/as que se autodenominam lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais, ela reverbera atuando de forma sinérgica com as demais formas de desigualdade que caracterizam a formação social brasileira, como a desigualdade racial, de classe e de gênero, na produção de relações sociais que se opõem a um horizonte democrático e de preservação dos direitos humanos.

Dessa forma, meus engajamentos pessoal e acadêmico convergiram em um posicionamento político alinhado ao meu contínuo interesse em dialogar sobre questões que envolvem gênero, sexualidade e educação, o que também fundamentou a escolha deste tema de pesquisa — entendendo esta pesquisa, também, como espaço de enunciação, visibilidade e contribuição para a construção de um debate maior em torno dessas temáticas —.

É nesse ponto que as reflexões propostas por Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), no livro *Flecha no Tempo*, tornam-se fundamentais, quando os autores nos enfatizam que pensar a vida a partir da metáfora da flecha significa compreender o tempo não como linha reta, mas como campo de forças em que memória, presente e futuro se entrelaçam.

Minhas experiências como homem *gay* — marcadas também por dor, resistência e reinvenção — inscrevem-se nesse campo, pois revelam a necessidade de resgatar memórias de exclusão e, simultaneamente, de valorizar as práticas de resistência que sustentaram a possibilidade de existir. A memória, nesse sentido, não se reduz a recordação de traumas, mas se converte em ferramenta capaz de orientar projetos de vida (Simas; Rufino, 2019) e que visem fortalecer a luta por reconhecimento e, conseqüentemente, por vida digna.

Ao mesmo tempo, a vida, tal como evocada por Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), aparece como potência criadora, como insistência em existir apesar das tentativas de silenciamento. Nesse horizonte, reconhecer a pluralidade de modos de ser e amar, especialmente no espaço acadêmico, é afirmar que a educação não pode estar apartada da diversidade da vida.

Nesse entrecruzamento, entre tempo, memória e vida, situo minha experiência pessoal e acadêmica, como um percurso que não apenas denuncia as marcas da exclusão, mas

que projeta possibilidades de futuro mais equitativas, fazendo da Universidade um território possível de reinvenção e de afirmação da dignidade humana.

A trajetória pessoal, nesse sentido, não pode ser dissociada do percurso acadêmico, uma vez que ambos se entrelaçam na constituição de um olhar crítico sobre a realidade. Nos últimos anos, especialmente desde que ingressei no Ensino Superior, em 2019, tenho refletido e vivenciado de forma direta a importância da presença de pessoas LGBTI+ no ambiente acadêmico, ainda mais quando ciente de que o espaço acadêmico pode vir a transformar, radicalmente, nossas vidas e nossas realidades sociais.

Esse espaço não é apenas lugar de aprendizado, é também território de resistência e abrigo de vozes que, historicamente, foram silenciadas. Como nos aponta Júlio Santos (2022), para além de um espaço de aprendizado e trocas, a Universidade também é um território de resistência e de fortalecimento da comunidade. Ocupá-la, participar desse cenário e contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo representa um ato político e transformador.

Dessa forma, compreendo que todas essas vivências que sinalizei antes — nos sentidos acadêmico e pessoal — desempenharam importante papel em minha compreensão sobre a garantia dos direitos, a ocupação de espaços e o fortalecimento de identidades historicamente marginalizadas. Paralelamente, essas vivências também me oportunizaram refletir sobre os muitos e enormes desafios enfrentados pela população LGBTI+, especialmente no que diz respeito aos processos de sobrevivência dessa referida população (Rebouças; Marinho; Silva, 2022).

Tudo isso reforçou o meu compromisso em atuar de maneira ativa nas causas que envolvem esse grupo social minoritário, do qual, também faço parte e, com o qual, compartilho os sentimentos de identificação e de pertencimento. Ao mesmo tempo, todas essas vivências que sinalizei antes, fortaleceram minha compreensão de que a Universidade deve ir além de sua função técnica e acadêmica (Rebouças; Almeida; Marinho, 2024).

Concordo, portanto, com as palavras de Sara Silva e Lia Fialho (2012, p. 265), ao afirmarem que o papel central das Instituições de Ensino Superior “não é meramente formar profissionais para o mercado de trabalho, executar projetos de extensão ou gerar novos conhecimentos, é, acima de tudo, fomentar a formação de pessoas” para que possam atuar e intervir de maneira crítico-reflexiva nos contextos social, político e cultural das sociedades onde vivem.

Para além da capacitação técnica e intelectual, o Ensino Superior se apresenta como um espaço para a construção de redes de apoio mútuo e que promovem o crescimento pessoal e profissional, bem como a consciência crítica e todos esses elementos configuram-se, por sua vez, como essenciais para a valorização e potencialização da vida, sobretudo, tratando-se de grupos minoritários e historicamente marginalizados.

### 1.3 A emergência da (des)valorização da vida LGBTI+

Na presente pesquisa, a hipótese central é a de que o elo de estudantes LGBTI+ com o Ensino Superior não se limita ao crescimento individual, ampliando também as possibilidades de construção de estratégias coletivas de resistência e transformação social (Rebouças; Marinho; Silva, 2022), valorizando e potencializando a vida desses estudantes.

Em se tratando da população LGBTI+, é possível observar um cenário histórico e persistente de vulnerabilidade, marcado pela negação de direitos, pela censura pública e por diversas formas de exclusão que comprometem o exercício pleno da cidadania. Essa realidade revela-se tanto nas práticas cotidianas de discriminação quanto na violência extrema, expressando a precarização da vida de pessoas que desafiam as normas cisgênero<sup>2</sup> e heterossexual<sup>3</sup> (Batista *et al.*, 2019; Rebouças; Marinho; Silva, 2022).

O Grupo *Gay* da Bahia (GGB) — organização não governamental criada em 1980 e voltada à defesa dos direitos humanos da população LGBTI+ — tem sido uma das principais fontes de informação sobre esse contexto no Brasil. O GGB elabora, anualmente, relatórios sobre violência contra a população LGBTI+ no Brasil, documentando homicídios e outras formas de violência extrema que resultam em mortes, oferecendo uma visão abrangente da realidade enfrentada por essa população em nosso país. Através da análise dessas informações, o GGB busca não apenas dar visibilidade ao problema, mas sensibilizar a sociedade sobre o assunto e, ao mesmo tempo, pressionar por políticas públicas mais eficazes no combate à discriminação e à violência contra a comunidade LGBTI+ (Mott, 2018).

Segundo o relatório de 2020, foram registradas 237 mortes de pessoas LGBTI+ no Brasil. O relatório revelou que a maior parte dessas mortes ocorreu em decorrência de

---

<sup>2</sup> O termo cisgênero se refere às pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento.

<sup>3</sup> O termo heterossexual se refere exclusivamente às mulheres que sentem-se atraídas por homens e aos homens que sentem-se atraídos por mulheres.

homicídios, totalizando 215 registros, o que corresponde a 90,71% do total. Além disso, também foram contabilizados 13 casos de suicídio, representando 5,48% das ocorrências, e 9 registros de latrocínio, equivalendo a 3,79% do total de mortes registradas nesse período (Gastaldi *et al.*, 2021).

Já o relatório referente a 2021 apontou um aumento significativo. Nele, 300 mortes LGBTI+ foram documentadas, das quais 276 resultaram de homicídios (92%) e 24 de suicídios (8%) (Oliveira; Mott, 2022). Ainda neste levantamento, uma outra informação é curiosa, “apenas 95 dos 300 criminosos foram identificados nos noticiários e demais fontes, ou seja, somente 31,67% dos casos foram elucidados no mesmo ano da ocorrência” (Oliveira; Mott, 2022, p. 69), dado que expõe a impunidade e o descaso diante da violência contra a população LGBTI+ no Brasil.

Todos esses números expressam um processo contínuo de apagamento e brutalização de corpos dissidentes, sustentado por valores sociais que reforçam a intolerância e a negação da diferença. Como também observa Nizar Shihadeh (2022), em pesquisa publicada na *Revista Cor LGBTQIA+*, o elevado número de casos envolvendo homicídio e/ou suicídio de pessoas LGBTI+ expõe um contexto alarmante de vulnerabilidade, agravado pela intolerância, discriminação e omissão estrutural que perpetuam essas violências. Os estudos nos alertam, então, que essa marginalização não ocorre de forma ocasional, mas sim como resultado de um sistema que reforça desigualdades e práticas legítimas discriminatórias, impondo a cisheteronormatividade como modelo social dominante (Louro, 2014; Takara, 2019; Shihadeh, 2022).

No livro *Nas tramas da política pública LGBT: um estudo crítico acerca da experiência brasileira (2003-2015)*, a pesquisadora Bruna Irineu (2019) aponta que as questões de gênero e sexualidade ainda são fortemente rejeitadas em diversos contextos e espaços da sociedade, dinâmica que reflete uma sociedade estruturada sob a lógica LGBTI+fobia, do machismo, do racismo, da misoginia, da aporofobia e de outras formas de violência e/ou discriminação que alimentam a cultura do ódio (Batista *et al.*, 2019).

Essa dinâmica de violência extrema nos facilita reconhecer a sociedade a partir de estruturas ríspidas e cisheteronormativas. De acordo com Uenderson Ribeiro e Rosângela Matos (2020), a imposição da cisheteronormatividade como padrão social é, por si só, uma forma de violência, pois limita as expressões de gênero e sexualidade àquilo que se considera legítimo. Essa violência tem caráter interpessoal, manifestando-se tanto nas relações

interpessoais quanto nas estruturas institucionais, tornando a exclusão uma prática naturalizada e cotidiana (Mattos; Cidade, 2016; Sá; Szylit, 2021; Mendonça, 2022).

Dito isso, podemos afirmar que o preconceito e a discriminação contra pessoas LGBTI+ persistem entre nós, ocorrendo

em contextos de proximidade, na família, na escola, lugares públicos, entre vizinhos e conhecidos. Pode-se dizer que sofrer algum tipo de insinuação, ofensa verbal ou ameaça de agressão física, isto é, sofrer a discriminação, faz parte da experiência social de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil. (Lima; Peixoto, 2024, p. 4)

Conforme apontam Anne Lima e Ivonete Peixoto (2024), a apatia social em relação às expressões LGBTI+ atravessa múltiplas esferas da vida cotidiana, infiltrando-se nos espaços onde se constrói a existência. Suas análises alertam para além das violências de caráter físico, acentuando que a violência simbólica — silenciosa, mas cortante — se inscreve em olhares que julgam, em palavras que ferem, em insinuações que diminuem, em ameaças que silenciam, entre outras maneiras tantas.

Partindo disso, a família, a escola, a vizinhança e os demais espaços sociais que deveriam acolher, tornam-se, muitas vezes, cenários de exclusão. A partir de então, Anne Lima e Ivonete Peixoto (2024) nos lembram que homofobia, transfobia e outras formas de hostilidade e violência não se reduzem a gestos brutais e explícitos, visto que, elas se perpetuam, também, nas sutilezas persistentes, nos gestos cotidianos que, repetidos, moldam fronteiras invisíveis entre quem pode existir plenamente e quem é obrigado a resistir para existir.

Ao reconhecer essa dinâmica, Anne Lima e Ivonete Peixoto (2024) contribuem para a compreensão das experiências sociais marcadas pela vulnerabilidade e para a urgência de práticas inclusivas que enfrentem essas desigualdades enraizadas no cotidiano e na cultura social vigente.

Trazendo para o acesso e permanência de estudantes LGBTI+ no Ensino Superior, torna-se evidente que esses sujeitos já carregam, antes mesmo do ingresso, o peso de um histórico de exclusão e luta pela própria sobrevivência (Rebouças; Marinho; Silva, 2022). Assim, a violência estrutural que atravessa suas vidas ultrapassa episódios pontuais, operando de forma sistêmica e persistente, e comprometendo direitos fundamentais como o de existir e

expressar-se livremente.

Dessa forma, os processos de valorização e potencialização da vida LGBTI+ enfrentam barreiras tanto materiais quanto simbólicas. As limitações impostas por essa lógica opressiva reduzem o acesso a oportunidades, fragilizam redes de apoio e reforçam sentimentos de invisibilidade e desvalorização, comprometendo a possibilidade de construir trajetórias mais autônomas, dignas e plenas (Rebouças; Marinho; Silva, 2022; Lima; Peixoto, 2024).

Diante desse quadro, torna-se urgente compreender quais alternativas podem favorecer e promover a valorização da vida LGBTI+. No contexto desta pesquisa, tal reflexão volta-se à experiência de estudantes LGBTI+ no Ensino Superior, entendendo o acesso e a permanência não apenas como etapas formais da trajetória acadêmica, mas como vias de transformação subjetiva, política e social.

Nesta pesquisa, alega-se que o ingresso e a presença na Universidade, muitas vezes, representam uma ruptura com ambientes marcados pela intolerância, abrindo caminhos para a construção de redes de apoio, para a visibilidade das identidades e para a resignificação de vivências de exclusão. A permanência no Ensino Superior, por sua vez, consolida esses processos, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando as condições para o exercício da cidadania plena.

Assim, o Ensino Superior é compreendido, aqui, como território estratégico de resistência e afirmação, capaz de potencializar narrativas identitárias contra-hegemônicas e criar condições para a emergência de sujeitos políticos comprometidos com a valorização e a defesa da vida em toda a sua diversidade.

Diante dessas compreensões, torna-se necessário explicitar os caminhos metodológicos que sustentaram esta investigação, uma vez que compreender o Ensino Superior como espaço de resistência, afirmação e produção de vida exige escolhas éticas, políticas e epistemológicas coerentes com tal perspectiva. Assim, o capítulo que se segue apresenta os aspectos metodológicos que orientaram o fazer desta pesquisa, detalhando as abordagens, os procedimentos e as estratégias adotadas para escutar, registrar e interpretar as experiências de estudantes LGBTI+, reconhecendo suas narrativas como saberes legítimos e fundamentais para a construção do conhecimento produzido.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS NO FAZER DESTA PESQUISA

Compreender o Ensino Superior como território de resistência e afirmação implica também reconhecer que as trajetórias acadêmicas são atravessadas por histórias de vida singulares, marcadas por memórias, afetos e experiências de luta. Desse modo, investigar as vivências de estudantes LGBTI+ requer uma abordagem que acolha as vozes, os percursos e as narrativas que compõem suas existências. É nesse contexto que se insere a escolha pela História Oral como metodologia central desta pesquisa — um caminho que possibilita ouvir, registrar e compreender as experiências a partir das próprias palavras dos sujeitos, revelando, nas dobras da memória, sentidos profundos sobre o acesso, a permanência e a potência de vida no espaço universitário —.

### 2.1 Sobre a metodologia central desta pesquisa: a História Oral

A História Oral vê e compreende a relevância em relatos orais e memórias individuais, buscando resgatar dimensões da memória popular e, por meio dela, observar processos históricos e sociais (Jucá, 2003). Nesse sentido, a História Oral é uma metodologia de pesquisa que valoriza a memória e a oralidade como elementos centrais para a compreensão dos acontecimentos, reconhecendo os sujeitos como protagonistas de suas trajetórias (Freire, 2022).

No livro *A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana*, Gisafran Jucá (2003) destaca que a História Oral atua como um complemento aos registros documentais tradicionais, pois tem, na oralidade, sua principal fonte. Com e por meio da oralidade, “o sujeito se encontra e se reencontra com o contexto histórico e social” (Freire, 2022, p. 20), possibilitando uma conexão mais profunda entre a experiência individual e o panorama histórico mais amplo.

Nesse processo, as narrativas de vida tornam-se não apenas relatos subjetivos, mas também documentos vivos, capazes de revelar significados, sentidos e resistências. Assim, em relação à História Oral, os estudos de Gisafran Jucá (2003, p. 51) também destacam que as fontes orais:

estão sendo utilizadas para dar nova dimensão à história de comunidades de diversas partes do mundo. Com a valorização do indivíduo como sujeito histórico, a História Oral pode conseguir algo fundamental para a história. [...] A evidência oral, transformando os objetos de estudos em sujeitos, contribui para uma história rica,

viva e comovente, também verdadeira, tendo em vista o contato direto do historiador com o documento vivo (sujeito).

Dessa forma, com o relato oral, é possível tomar conhecimento das experiências vividas por outras pessoas, bem como da interpretação dessas experiências, proporcionando uma visão subjetiva e mais detalhada sobre um determinado evento do passado (Jucá, 2003), já que:

ao lidarmos com história de vida a pesquisa estabelece uma relação permeada de subjetividade durante a análise, buscando aproximações com o fenômeno a ser estudado, destacando o contexto histórico e social no qual os sujeitos deste estudo estão inseridos. (Freire, 2022, p. 28)

De acordo com a pesquisa de dissertação da autora Juliana Freire (2022, p. 20), que também adotou a História Oral como metodologia principal, “trabalhar com a História Oral é algo, no mínimo, desafiador, que necessita de dedicação, conhecimento e preparo”. Isso porque cada participante da pesquisa possui uma forma única de se expressar, interagir e relatar suas experiências.

Isso em vista, cabe ao pesquisador ou à pesquisadora atenção e preparo para construir e/ou conduzir as entrevistas, a fim de garantir com que elas ocorram de maneira fluida e produtiva. Ao longo da entrevista, é fundamental que o(a) entrevistador(a) adote uma postura sensível e respeitosa, procurando “se apagar o mais possível diante do autor e seu relato, evitando toda intervenção que possa fazer desviar a trama” (Laville; Dionne, 1999, p. 158) ou comprometer o raciocínio genuíno da pessoa entrevistada naquele momento.

Nesse sentido, importa ressaltar que a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, pois se propôs a compreender experiências em sua complexidade, valorizando a subjetividade e os sentidos atribuídos pelos(as) participantes às suas trajetórias e vivências.

O combo de abordagem qualitativa e História Oral foi um fator facilitador para o fazer desta pesquisa, pois ampliou as possibilidades de compreender as experiências humanas em sua profundidade. Essa articulação metodológica tornou possível acessar dimensões sensíveis da existência, como memórias, sentimentos e percepções que atravessaram as vivências dos(as) estudantes LGBTI+ no contexto do Ensino Superior.

## **2.2 Sobre a coleta de dados**

Nesta pesquisa, adotei um roteiro de Entrevista Semiestruturada aberta como principal instrumento para coleta de dados (Conferir o Apêndice A, na página 160), a fim de reunir relatos orais sobre os processos de valorização e potencialização da vida, vivenciados por estudantes LGBTI+ no contexto do Ensino Superior. Optei por um roteiro aberto, justamente, pensando na flexibilidade e aprofundamento das narrativas que iria me deparar.

Penso e adianto que optar pela Entrevista Semiestruturada aberta mostrou-se essencial para que as vozes dos(as) participantes pudessem se expressar com maior autenticidade. Reparei que essa escolha metodológica favoreceu a espontaneidade das respostas e permitiu que aspectos não previstos inicialmente emergissem ao longo das entrevistas, trazendo novas perspectivas e sentidos ao processo investigativo.

O roteiro, portanto, não funcionou como um instrumento de controle, mas como um guia flexível, que me orientou ao longo de cada entrevista e, ao mesmo tempo, me encaminhou a uma escuta sensível, atenta aos sentidos, memórias e reflexões que surgiam de forma espontânea em cada narrativa. Essa abertura permitiu que os(as) entrevistados(as) compartilhassem experiências e percepções mais ricas e profundas, elementos que, como também destacam Márcia Fraser e Sônia Gondim (2004), poderiam se perder em uma abordagem pautada por perguntas fechadas.

Como eixos estruturantes, o roteiro contemplou perguntas que abordassem diferentes dimensões das experiências dos(as) participantes, tais como: suas trajetórias de vida e o processo de reconhecimento de si enquanto pessoas LGBTI+; as vivências relacionadas ao acesso e à permanência no Ensino Superior; e, por fim, os impactos que essa experiência acadêmica produziu em suas trajetórias pessoais, sociais e formativas.

A escolha desses eixos dialoga com a perspectiva da História Oral, que reconhece a memória como um campo fértil de significações e entende o relato como uma expressão viva das experiências e dos sentidos construídos pelos sujeitos (Jucá, 2003; Freire, 2022). Assim, mais do que coletar informações, busquei criar um espaço de escuta e partilha, em que cada participante pudesse revisitar suas lembranças e, ao mesmo tempo, refletir sobre seus percursos e vivências.

Ao mesmo tempo, acredito que a escolha da Entrevista Semiestruturada aberta reforçou o compromisso desta pesquisa com uma abordagem sensível e ética, que valorizasse a voz, a subjetividade e a potência narrativa de cada pessoa entrevistada. De acordo com Maria Minayo e Antônio Costa (2018, p. 13), cada entrevista revela, de forma diferenciada, “a luz e as sombras da realidade” e, como destaca Chantal Bonazzi (2006, p. 236), cada conversa

realizada com os(as) entrevistados(as) equivale à criação de um novo “dossiê de documentação” sobre o tema investigado, possibilitando outras e novas perspectivas de análise para o(a) pesquisador(a).

A entrevista “pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (Lüdke; André, 2018, p. 39). Esse potencial faz da entrevista uma alternativa poderosa para a obtenção de informações específicas e subjetivas, permitindo que o(a) entrevistado(a) expresse suas percepções, experiências e valores de maneira autêntica.

### **2.3 Sobre os sujeitos e o local de pesquisa**

No contexto deste estudo, os sujeitos da pesquisa foram estudantes de graduação regularmente matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e que se reconhecem como pessoas LGBTI+. Já em relação ao local de pesquisa, a presente investigação foi realizada na Faculdade de Educação (FACED), localizada no Centro de Humanidades I, no *Campus* do Benfica, em Fortaleza/CE.

Foram realizadas 9 entrevistas ao longo da pesquisa, número que se relaciona diretamente à natureza qualitativa e aos métodos adotados neste estudo. Em investigações qualitativas, o foco não está na quantidade de participantes, mas na profundidade das narrativas, no sentido das experiências e na riqueza das interpretações que delas emergem (Laville; Dionne, 1999; Minayo; Costa, 2018).

Nesse sentido, atento aos riscos de saturação teórica ou sobrecarga de entrevistas, compreendi que o número de entrevistas não representaria uma limitação, mas uma decisão metodológica consciente, voltada à valorização da escuta atenta e da densidade analítica dos relatos (Minayo; Costa, 2018). Esse recorte foi essencial para garantir a consistência dos dados e evitar tanto a sobrecarga de material quanto a perda de sensibilidade interpretativa diante do volume de informações.

Ao longo de cada narrativa, vi um universo próprio, com histórias, afetos e trajetórias singulares e, ao seu modo, cada oralidade contribuiu para compor um mosaico de experiências que ilumina as múltiplas dimensões da vivência LGBTI+ no Ensino Superior, trazendo à tona desafios, estratégias de resistência e modos de afirmação identitária no contexto universitário.

Em relação à escolha de sujeitos desta pesquisa, preferi a categoria ampliada LGBTI+, em vez de restringir a investigação a grupos específicos — como, por exemplo,

apenas bissexuais, apenas lésbicas ou apenas pessoas trans —. Tal decisão fundamentou-se na perspectiva de tentar compreender tanto as convergências quanto as diferenças internas entre identidades dissidentes, visualizando, ainda, observar como processos estruturais ou como a cisheteronormatividade, a discriminação e a precarização afetam diferentes subjetividades.

Penso que, em uma pesquisa baseada em História Oral, essa amplitude é especialmente valiosa, pois cria espaço para que múltiplas vozes se encontrem e narrem suas vivências de forma autêntica. Em termos pessoais, mas também políticos, preferi a categoria ampliada LGBTI+ pois ela sinaliza uma postura inclusiva, que reconhece a multiplicidade de identidades e evita invisibilizar sujeitos que, por não se enquadrarem em rótulos estreitos, poderiam ficar excluídos do recorte investigativo. Ao mesmo tempo, posso dizer também que essa escolha reforça o compromisso desta pesquisa com a diversidade, a representatividade e o respeito à complexidade das experiências humanas.

A decisão de realizar a pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia esteve relacionada tanto à minha posição enquanto pesquisador quanto à relevância teórico-política desse campo.

Como pedagogo e sujeito LGBTI+, tenho uma aproximação relacional e empática com esse universo, o que favorece no olhar sensível para com determinadas questões que, para outros(as) pesquisadores(as), poderiam, talvez, passar despercebidas. Essa proximidade não é apenas uma afinidade pessoal, mas um recurso metodológico que, quando conduzido de forma ética e reflexiva, fortalece o diálogo e amplia a compreensão das experiências compartilhadas.

Sob o ponto de vista teórico e epistêmico, a Pedagogia constitui um espaço privilegiado para refletir sobre os processos de formação, os modos de transmissão de saberes e as práticas educativas, dimensões nas quais se produzem e se disputam sentidos sobre gênero e sexualidade (Louro, 2014).

Nesse sentido, compreendi que investigar como futuros profissionais da educação vivem e percebem suas identidades LGBTI+ ocasionaria, quem sabe, em compreender possibilidades concretas de transformação curricular, de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e de fortalecimento de uma atuação docente comprometida com a valorização da vida e da diversidade (Simas; Rufino, 2019; Rebouças; Silva, 2023).

Desse modo, ao trabalhar com estudantes LGBTI+ do curso de Pedagogia da UFC, assumo posturas pessoais, mas também posicionadas e reflexivas, especialmente, buscando equilibrar o rigor metodológico com a relevância social e educativa da pesquisa. Posso dizer que os recortes escolhidos possibilitaram explorar tanto os sentidos coletivos de

vulnerabilidade e resistência quanto as trajetórias singulares que revelam como o acesso e a permanência no Ensino Superior podem contribuir — de formas distintas, mas interligadas — para a valorização e a ampliação das potências de vida.

#### **2.4 Sobre os encaminhamentos e cuidados no fazer das entrevistas**

No que se refere às entrevistas, vale ressaltar que a qualidade das respostas obtidas está diretamente relacionada à forma como a entrevista é conduzida, considerando fatores como o ambiente, o tipo de questionamento, a relação estabelecida entre entrevistador(a) e entrevistado(a), entre outros aspectos, já que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. (Lüdke; André, 2018, p. 41)

Nesse bojo, garantir essas condições promove um ambiente de confiança entre entrevistador(a) e entrevistado(a). Quando o(a) participante se sente respeitado(a) e seguro(a), há maior probabilidade de que compartilhe informações de maneira detalhada e sincera, enriquecendo a análise e contribuindo para a qualidade da pesquisa (Lüdke; André, 2018; Creswell; Creswell, 2021).

Além disso, a postura do(a) entrevistador(a) desempenha um papel fundamental nesse processo. Uma abordagem empática, escuta atenta e questionamentos bem formulados possibilitam um diálogo mais fluido e produtivo. É essencial que o(a) entrevistador(a) garanta que o(a) entrevistado(a) se expresse livremente, dentro de um contexto de respeito e ética (Creswell; Creswell, 2021).

Seguindo esses entendimentos e visando reforçar a seriedade deste trabalho de dissertação, bem como garantir a segurança dos(as) estudantes entrevistados(as), optei por uma medida ética que vi como fundamental: o anonimato. A preservação da identidade dos(as) participantes busca assegurar um ambiente de confidencialidade, no qual possam se expressar de forma livre e sem receios. Essa decisão está em consonância com o princípio de que os(as) pesquisadores(as) “precisam proteger os participantes de sua pesquisa, desenvolver uma relação de confiança com eles, promover a integridade da pesquisa” (Creswell; Creswell, 2021, p. 71). Assim, o anonimato não se configura apenas como um procedimento ético, mas

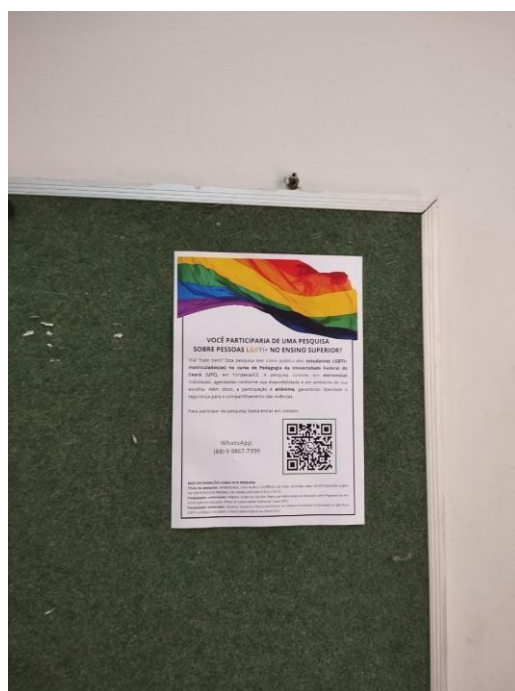
como um elemento essencial para a construção de vínculos de confiança e para a garantia da confiabilidade e da integridade dos dados produzidos ao longo do estudo.

Como pontuei antes, na presente pesquisa, os sujeitos foram estudantes LGBTI+ regularmente matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. A seleção desses(as) participantes ocorreu por meio de adesão voluntária, respeitando o princípio ético da livre participação:

A participação em um estudo deve ser entendida como voluntária, e o pesquisador deve deixar claro nas instruções para o formulário de consentimento que os participantes podem decidir não participar do estudo. (Creswell; Creswell, 2021, p. 75)

Considerando que o estudo foi desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação da UFC, optei por uma estratégia de divulgação que combinasse visibilidade, acessibilidade e respeito à privacidade dos sujeitos a serem alcançados. De início, elaborei e fixei cartazes informativos (Conferir o Apêndice B, na página 161), confeccionados por mim, com o objetivo de despertar o interesse e incentivar a participação espontânea dos(as) estudantes:

Figura 2 – Divulgação no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, *Campus* do Benfica, em Fortaleza/CE.



Fonte: elaborado pelo autor.

Esses materiais continham informações nítidas e objetivas, apresentando: o título da pesquisa; o nome do pesquisador responsável; a garantia de anonimato dos(as) participantes — aspecto essencial para promover um ambiente de segurança e liberdade —; além dos meus contatos pessoais (telefone e *WhatsApp*) para manifestação de interesse ou eventuais esclarecimentos.

A presença da bandeira LGBTI+ no cartaz, utilizada como elemento visual central, teve um papel simbólico fundamental de acolhimento e reconhecimento, indicando de maneira imediata que a pesquisa era direcionada a pessoas LGBTI+ e que seu propósito consistia em valorizar suas vivências e trajetórias no contexto do Ensino Superior. Essa escolha estética — e política — buscou criar uma identificação direta com os sujeitos da pesquisa, transmitindo uma mensagem de respeito, pertencimento e escuta sensível.

De forma complementar à divulgação com cartazes, realizei visitas presenciais às salas de aula da Faculdade de Educação durante o período letivo, com o intuito de apresentar oralmente a proposta da pesquisa e reforçar o convite à participação. Essa combinação entre estratégias visuais, informativas e presenciais mostrou-se eficaz para construir um ambiente de confiança e aproximação, favorecendo o engajamento de estudantes dispostos(as) a compartilhar suas experiências de maneira livre e segura.

Os cartazes permaneceram expostos entre os dias 14 e 31 de outubro de 2025, em murais e outros pontos informativos da FACED. As visitas às salas de aula ocorreram nos dias 15 e 16 de outubro de 2025, enquanto o processo de entrevistas com os(as) estudantes voluntários(as) que manifestaram interesse se estendeu de 16 a 30 de outubro de 2025.

Não foram estabelecidos critérios de seleção quanto a turno, semestre ou faixa etária, uma vez que a intenção era contemplar a diversidade de identidades e experiências presentes no espectro LGBTI+, ampliando assim a riqueza e a complexidade do material empírico. As entrevistas foram realizadas em locais previamente combinados com cada participante, garantindo privacidade, segurança e conforto durante o encontro.

## **2.5 Autorizações importantes**

Mediante consentimento prévio, todas as conversas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente, preservando a fidelidade dos relatos e assegurando a integridade das vozes que compuseram este estudo. A estratégia de gravar as entrevistas em áudio é um recurso que assegura a preservação integral dos relatos e possibilita uma posterior transcrição detalhada para análise. Posto isso, a escolha pela gravação fundamentou-se na

necessidade de registrar com fidelidade as falas, respeitando as singularidades da oralidade, como pausas, entonações e expressões que enriquecem a narrativa.

Conforme enfatiza Gisafran Jucá (2003, p. 85), “As palavras proferidas ou as palavras e as coisas divulgadas, na diversidade das ações cotidianas, não constituem apenas uma forma de expressão mecânica dos nossos sentimentos”, mas também carregam as singularidades e particularidades que caracterizam cada entrevistado(a).

Nesse sentido, o registro sonoro assume um papel central, considerando que o ato de falar “é revelador, capaz de condimentar ou recriar a mensagem transmitida não apenas pela voz, mas expressa pelos gestos transmissores do nosso mundo interior” (Jucá, 2003, p. 85) e, com isso, expressando dimensões pessoais do(a) participante que enriquecem a compreensão de sua experiência.

Ressalto que as entrevistas e suas respectivas gravações foram realizadas somente após o consentimento livre e esclarecido de cada participante, formalizado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse documento constavam os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos, os benefícios e as garantias de confidencialidade (Conferir o Apêndice C, na página 162), uma vez que:

você precisa que os participantes assinem o termo de consentimento livre e esclarecido concordando com as disposições do seu estudo antes que eles lhe forneçam os dados. Esse formulário contém um conjunto de elementos padronizados que reconhece a proteção dos direitos humanos. (Creswell; Creswell, 2021, p. 74)

Assim, com o intuito de preservar o anonimato dos(as) colaboradores(as) e garantir a confidencialidade das informações compartilhadas, solicitei que cada pessoa entrevistada escolhesse um nome e um sobrenome fictícios, que seriam utilizados ao longo desta dissertação para identificá-los(as). Os nomes escolhidos foram: Alana Costa; Ana Sousa; Caetano Castro; Edgar Lobo; Gabriel Marques; Karina Linhares; Nara Lima; Sol Lumiar; e Uriel Limoeiro.

Procurei assegurar que cada participante tivesse autonomia plena na escolha de seu pseudônimo, compreendendo esse gesto não apenas como um procedimento ético, mas também como uma dinâmica simbólica de pertencimento à pesquisa. Durante as entrevistas, percebi que o momento da escolha dos nomes se tornou uma etapa significativa e, em muitos casos, leve e descontraída — inclusive, para mim também —. Essa atividade possibilitou que cada participante expressasse algo de sua subjetividade, conferindo à pesquisa um caráter mais humano e participativo, no qual o respeito, a escuta e a individualidade foram elementos

centrais.

À medida que as entrevistas eram concluídas, iniciava-se, de forma simultânea, o processo de transcrição, buscando preservar ao máximo as características próprias da fala de cada participante. Esse procedimento não deve ser compreendido apenas como uma etapa técnica, mas como uma fase fundamental da produção do conhecimento, na qual a escuta se transforma em texto e a oralidade passa a compor o universo interpretativo da pesquisa.

Para garantir o rigor e a fidelidade dos registros, cada transcrição foi cuidadosamente revisada e confrontada com a gravação original, de modo a evitar perdas, imprecisões ou distorções de sentido. Após essa etapa, os relatos foram reunidos e organizados em um corpus de pesquisa, que serviu de base para o processo de análise temática.

Essa organização minuciosa do material empírico possibilitou identificar recorrências, singularidades e conexões entre as experiências narradas, revelando nuances importantes sobre os modos como estudantes LGBTI+ constroem, interpretam e ressignificam suas trajetórias no Ensino Superior. Assim, o processo de transcrição e sistematização dos dados se constituiu como uma etapa de interpretação sensível, na qual a escuta, a escrita e a análise se entrelaçaram, buscando compreender as experiências em sua complexidade e profundidade.

É importante destacar que as transcrições foram submetidas a uma leitura flutuante, etapa essencial para permitir uma aproximação sensível e atenta ao material, possibilitando a apreensão de nuances, emoções e significados presentes nas narrativas. Essa leitura constituiu um momento de imersão interpretativa, no qual me dispus a abraçar o texto em sua profundidade, mantendo-me aberto às singularidades de cada narrativa e às expressões únicas que emergiram das oralidades registradas.

Diante de todo esse traçado metodológico, consegui ler tensões, desafios e estratégias de enfrentamento vividas por esses(as) estudantes com quem conversei, identificando também práticas de solidariedade, redes de apoio e modos de reinventar a vida por parte dos(as) entrevistados(as) no espaço universitário. Assim, as escolhas metodológicas que citei, até o presente momento, não se limitaram ao campo técnico da investigação, mas também se inscrevendo como parte de uma prática de resistência e valorização da vida em sua pluralidade (Simas; Rufino, 2019).

## **2.6 Sobre as Bibliografias Gerais de Referência utilizadas**

No que se refere aos fundamentos e referenciais teóricos, esta pesquisa se apoiou em Bibliografias Gerais de Referência (Laville; Dionne, 1999), contando com uma revisão bibliográfica abrangente, que articulou diferentes trabalhos, formatos e perspectivas de pesquisadores(as) que têm se dedicado ao estudo das questões LGBTI+, bem como aos processos de valorização e potencialização da vida. De acordo com Christian Laville e Jean Dionne (1999, p. 113):

As bibliografias gerais recobrem amplos conjuntos de disciplinas e de áreas do saber. Dão atenção particular aos instrumentos de referência, isto é, às obras que, em um determinado campo, podem fornecer indicações de fontes específicas [...]

Como nos mostram Christian Laville e Jean Dionne (1999), as Bibliografias Gerais de Referência atuam como ponto de partida para o(a) pesquisador(a), permitindo a identificação de fontes específicas e mais aprofundadas em um determinado campo. Em outras palavras, se trata de uma estratégia para orientar a investigação científica, facilitar o acesso à produção acadêmica consolidada e ampliar as possibilidades de diálogo com múltiplas tradições teóricas.

Nesse sentido, as bibliografias gerais cumprem papel fundamental na etapa inicial de qualquer pesquisa, pois ajudam a mapear e a situar o estudo dentro de um panorama mais amplo de debates e contribuições (Laville; Dionne, 1999). Ao entrelaçar esses aportes teóricos, buscou-se construir um quadro crítico capaz de iluminar as experiências narradas pelos(as) participantes, oferecendo subsídios para refletir sobre práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com a diversidade sexual e de gênero no âmbito do Ensino Superior.

Ademais, a partir desse percurso metodológico e ao entrelaçar contribuições da História Oral, da Educação e dos Estudos de Gênero e Sexualidade, esta pesquisa propõe um fazer político, sensível e vivo — um movimento que ultrapassa a mera denúncia das violências e exclusões que atravessam as trajetórias LGBTI+, para também afirmar e celebrar as potências de vida, as estratégias de permanência e os múltiplos modos de existir no espaço universitário —.

Nas páginas que seguem, convido o(a) leitor(a) a caminhar por entre as vozes e memórias que compuseram esta investigação, reconhecendo nelas a força, a singularidade e a potência LGBTI+ que me inspiraram e me trouxeram até aqui, no concretizar desta dissertação de mestrado. Cada entrevista, cada partilha, cada história, cada palavra que me foi confiada, espero lançar, aqui, neste estudo, como um gesto de esperança, que nos inspire a

pensar o Ensino Superior, e a própria educação, como campos de vida, de liberdade e de afirmação da diversidade em todas as suas formas.

Por meio das memórias e das vozes de Alana Costa, Ana Sousa, Caetano Castro, Edgar Lobo, Gabriel Marques, Karina Linhares, Nara Lima, Sol Lumiar e Uriel Limoeiro, busco semear reflexões sobre a valorização e a potência de nossas identidades, de nossas vidas e de nossas histórias. Que cada narrativa aqui compartilhada possa iluminar caminhos, inspirar resistências e afirmar que existir, em toda a sua diversidade, é também um ato de criação e de vida.

### **3 NA CONSTRUÇÃO DE SI: HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES LGBTI+ DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Ao buscar compreender experiências de valorização e potencialização da vida LGBTI+ no contexto do Ensino Superior, percebi que era preciso ir além da observação das trajetórias acadêmicas, era valioso escutar, também, as histórias de vida por trás dessas trajetórias — na realidade, era essencial —, precisava conhecer linhas do passado, caminhos únicos em cada percurso, em cada narrativa. Eu fui e sou ciente de que, por trás de cada trajetória acadêmica, pulsa uma vida inteira de lutas, sentimentos e reinvenções.

Dessa forma, antes de analisar vivências no Ensino Superior propriamente ditas, revisitei os caminhos pessoais e afetivos que antecedem e atravessam o ingresso no curso de Pedagogia da FACED. É nesse entrelaçamento entre vida e formação que se revelam sentidos mais profundos, assim como resistências cotidianas e potências que brotam da experiência de ser e estar no mundo (Simas; Rufino, 2019).

#### **3.1 Das histórias às trajetórias de vida**

Dando início às entrevistas, a primeira pergunta voltou-se às trajetórias de vida dos(as) participantes, onde pedi para que contassem um pouco sobre suas histórias de vida, ressaltando os aspectos que achassem mais importantes. Busquei, com isso, compreender os caminhos que os(as) facilitaram no reconhecimento de si como pessoas LGBTI+, procurei perceber como cada sujeito foi construindo, ao longo do tempo, seu próprio sentido de pertencimento e de existência, levando em conta as influências dos contextos sociais, familiares e educacionais nos quais estiveram ou ainda estão inseridos(as).

Tratou-se de um mergulho nas memórias que constituem o ser e o existir, permitindo que cada voz se revelasse em sua singularidade e expressasse as diferentes formas pelas quais foi sendo construído o reconhecimento de si. Escutando as narrativas, percebi que, com frequência, as dimensões familiares e educacionais se entrelaçavam profundamente, sobretudo nos processos de compreensão e aceitação da própria orientação sexual e/ou identidade de gênero — um entrecruzamento que evidenciava o quanto a formação pessoal e a vivência escolar caminham juntas na construção de quem somos (Oliveira; Araújo, 2010) —. A seguir, apresento o depoimento de Alana Costa, mulher cisgênero e lésbica:

*Alana Costa: Vivi em uma família nuclear: pai, mãe, meu irmão e eu. Até então, a convivência era*

*tranquila e eu ainda não compreendia minha sexualidade. Aos 14 anos, meus pais descobriram que eu me relacionava com uma menina e, a partir disso, minha vida mudou completamente. Até aquele momento, eu fazia parte de uma família amorosa e presente; depois, fui deixada de lado. Para eles, eu havia morrido. Nesse mesmo período, algo que pode parecer simples para outras pessoas foi muito importante para mim: o término da minha animação favorita, Hora de Aventura. Eu vivia o luto pelo fim da série e, no episódio final, a personagem Marceline canta com a mãe a música “Vamos ao jardim, lá tem algo esperando”. A canção fala sobre como o mundo muda, mas como as coisas essenciais permanecem. Aquela música foi fundamental para mim, porque eu já não me reconhecia mais. De tanto me dizerem que eu não era a mesma pessoa, passei a acreditar nisso. Eu estava no fundo do poço: não me amava mais e não amava mais as coisas. Ao ouvir essa música, iniciei um processo de cura, ao perceber que eu ainda estava ali, assim como a canção dizia. Minha família não aceitou minha sexualidade. Como eu ainda era totalmente dependente deles, financeira e emocionalmente, o impacto foi enorme. Sofri diversas violências, como a privação de sair de casa — eu só podia sair para ir à escola —, além de violências físicas e psicológicas, todas dentro do ambiente familiar. O maior preconceito e a maior homofobia que vivi vieram de dentro de casa. Foi muito pesado: entrei em um quadro de depressão profunda. Eu não tinha vontade de fazer nada, pois não podia fazer nada nem me divertir. Na escola, todos os meus passos eram monitorados, e a violência psicológica se manifestava por meio de ameaças constantes, como a ideia de que alguém estava sempre me vigiando, o que me mantinha em permanente estado de alerta. Aos 15 anos, diante de tudo o que estava acontecendo, tentei sobreviver dizendo aos meus pais que havia sido apenas um engano, que era uma fase e que eu estava “curada”. Passei a me relacionar com um rapaz por quem não sentia atração romântica, embora gostasse dele como pessoa. Ainda assim, foi um período extremamente conturbado. Eu não conseguia me concentrar nos estudos, especialmente na preparação para o ENEM, pois vivia tomada pela ansiedade. Quando esse relacionamento terminou, houve mais um choque para meus pais. Eu já estava no terceiro ano do Ensino Médio, com os estudos comprometidos. Decidi, então, dizer a verdade novamente: expliquei que havia mentido para me proteger e reafirmei que era uma mulher lésbica. Dessa vez, ao tentar conversar, fui convidada a me retirar de casa. Assim, fui expulsa.*

Alana revelou, de forma intensa e sensível, como a descoberta de sua sexualidade atravessou o contexto familiar, ela pontuou as muitas dores de uma profunda ruptura no elo com os pais. Ela contou das mudanças abruptas no afeto, estabilidade e presença familiar, que terminaram em distância, rejeição e violência. A passagem brusca de acolhimento para hostilidade interferiu até na forma como ela passou a se perceber, de modo que, a afirmação *Para eles, eu havia morrido* sintetiza a força simbólica da rejeição.

Não é apenas a desaprovação, é o apagamento, a negação da existência, tal como coloca Renan Quinalha (2023, p. 22), quando aponta que, em geral, “as pessoas LGBTI+ não conseguem encontrar um acolhimento no seio familiar”. O mais comum é que “O lar, em vez de refúgio e segurança, é o lugar da violência mais insuportável” (Quinalha, 2023, p. 22) e foi exatamente o que Alana relatou. Segundo ela, o maior preconceito, a maior homofobia que ela sofreu, foi dentro de casa, “irradiada pelas pessoas com quem temos uma conexão afetiva maior” (Quinalha, 2023, p. 22), mas que, dali em diante, passaram a agir com estranheza e recusa.

O episódio envolvendo a música de Hora de Aventura<sup>4</sup> mostrou-se relevante, tratou-se de um fragmento de cultura pop que funcionou como uma fonte de significação. Quando a canção fala sobre um mundo que muda, mas onde tudo continua ali, Alana reconhece, simbolicamente, que seu próprio eu ainda existe, apesar de tudo que tentaram apagar. Esse gesto aparentemente simples ganha valor de ritual de cura — e ela percebe que sim, que há sentido, que há potência na própria vida —.

O monitoramento de seus passos na escola, real ou imaginado, revela a lógica da coerção, onde a família transforma o cotidiano em um campo de punições preventivas, agindo para evitar qualquer manifestação de autonomia. Essa sensação de viver em alerta, descrita pela própria Alana, é típica de contextos de violência psicológica prolongada, nos quais o sujeito passa a operar em constante estado de tensão (Rebouças; Pereira; Hatje, 2025).

A escola, que poderia ser um espaço de apoio ou proteção, aparece enfraquecida pela vigilância familiar. O impacto emocional desse ambiente opressivo comprometeu seus estudos, sua concentração e seu rendimento, especialmente no momento crucial da preparação para o ENEM. Aqui, a narrativa evidenciou como a homofobia familiar tem consequências que ultrapassam a dimensão afetiva, repercutindo diretamente na trajetória educacional e nas oportunidades de futuro (Acosta, 2019).

A estratégia de afirmar que estava curada — ecoando narrativas de cura *gay* impostas por discursos religiosos e familiares (Furlani, 2016) — surge como mecanismo de sobrevivência. Não se trata de renúncia verdadeira à sua identidade, mas de um recurso para reduzir danos, ainda que isso a coloque em uma nova situação de sofrimento, como o envolvimento com um rapaz para reforçar a narrativa da heterossexualidade.

O ponto de culminância da história ocorreu quando Alana decidiu reafirmar sua identidade lésbica, não mais como estratégia, mas como reconhecimento verdadeiro de si. Esse gesto, que poderia ser um marco de autonomia e honestidade com sua própria existência, foi respondido com expulsão — a forma mais extrema de violência familiar contra jovens LGBTI+ —. Ser convidada a se retirar de casa revelou não apenas a intolerância dos pais, mas também as estruturas sociais que naturalizam o abandono de jovens dissidentes, como se fosse uma consequência aceitável da identidade deles.

A expulsão de casa é uma expressão extrema de invalidação, e esse tipo de ruptura opera como uma violência ontológica — uma tentativa de deslegitimar o direito de existir

---

<sup>4</sup> Hora de Aventura ou *Adventure Time* é uma série de animação produzida pela *Cartoon Network* (2010-2018), bastante conhecida por trabalhar, mesmo que em poucos detalhes, o relacionamento LGBTI+ entre as personagens Princesa Jujuba e Marceline.

enquanto pessoa LGBTI+ —, acontecimento que encontrei, também, na fala de Caetano Castro, homem cisgênero e gay; e na fala de Uriel Limoeiro, transmasculino e bissexual:

**Caetano Castro:** *Fui criado por minha mãe e por minha avó. Minha mãe é uma mulher lésbica e passou a morar com sua esposa, eu não me sentia confortável vivendo com elas, não me dava bem com minha madrasta. Por isso, fui morar com minha avó, ela era uma mulher cristã muito fervorosa, e foi nesse contexto religioso que as violências começaram. Sempre fui uma criança afeminada, e isso era muito malvisto, sobretudo na igreja. Dentro de casa eu não sentia tanto esse olhar de reprovação, mas, no ambiente religioso, eu era constantemente repreendido. Em apresentações de crianças e adolescentes, muitas vezes eu era colocado em papéis sem destaque, porque me consideravam “subversivo demais”. Por volta dos 10, 11 ou 12 anos, comecei a alternar de casa. Uma tia tinha melhores condições de vida e, por conta das oportunidades de estudo, fui morar com ela, acreditando que poderia me aprofundar nos estudos e me profissionalizar. No entanto, essa mudança se tornou meu maior pesadelo. Essa tia não era minha parente de sangue; o marido dela, sim, era meu tio. Ele era uma pessoa muito complicada e acreditava, com muita convicção, que havia um espírito demoníaco dentro de mim, algo que ele dizia ser geracional e herdado da minha mãe. Por causa disso, fui submetido a sessões que hoje podem ser classificadas como terapia de conversão. Nessas sessões, eu sentava em um banquinho enquanto ele tentava me forçar a assumir desejos que, segundo ele, precisavam ser “curados”. As violências começaram no campo psicológico e, com o tempo, passaram para o físico. Nesse período, eu morava com um primo bissexual, filho desse mesmo tio. Ao perceber que eu não aguentava mais, meu primo conversou com o pai e conseguiu interromper as sessões. Ele intervinha sempre que podia, questionando aquelas práticas e lembrando que eu era apenas uma criança. Ainda assim, as marcas ficaram, e iniciei acompanhamento psiquiátrico e terapêutico pelo CAPS, devido às sequelas emocionais que sofri. Nesse período, fui expulso de casa algumas vezes e sempre retornava para a casa da minha avó. No entanto, também não era seguro permanecer ali, pois havia outro tio que fazia uso abusivo de substâncias e representava uma possível ameaça à minha integridade física. Mesmo assim, não cogitava morar com minha mãe, pois ainda havia conflitos com minha madrasta. Acabei passando um tempo morando com outra tia. Em um momento de extremo desespero, conversei com minha mãe e disse que não conseguia mais viver daquela forma, que minha vida corria risco se nada fosse feito. Ela não tinha conhecimento do que eu estava passando, e, após ouvir tudo, nossa convivência começou a melhorar. Meu processo de descoberta e aceitação foi profundamente doloroso. Com o tempo, quando consegui me assumir e dizer abertamente quem eu era, esse processo se tornou mais tranquilo, especialmente com minha mãe. Com minha avó, foi mais difícil. Lembro-me de uma conversa na escada da casa dela, quando ela disse que, se eu fosse como minha mãe, poderia me dar como morto. Curiosamente, ela aceitava minha mãe, mas, comigo, o processo foi mais lento. Decidi dar tempo ao tempo. Hoje, minha avó é minha maior aliada e defensora. Embora tenha sido um caminho marcado por muita dor, fui paciente. Cresci carregando revolta, consequência das violências que sofri na infância e na adolescência. Algumas lutas permanecem até hoje, mas, atualmente, não há nada em mim que eu odeie ou sinta necessidade de mudar. Estou bem comigo mesmo, em paz e feliz com minha família. Hoje valorizo muito mais meus laços familiares, estabelecendo limites claros, sobretudo em relação às questões de gênero, sexualidade e aspectos da minha vida privada. Eles aprenderam a respeitar esses limites, e isso também foi resultado do fato de eu ter aprendido a me impor. Quando algo me incomoda ou me afeta, eu falo. É um processo difícil, mas necessário, até aprendermos a lidar com isso.*

**Uriel Limoeiro:** *Sou uma pessoa transmasculina, iniciei minha transição no final da adolescência, por volta dos 17 anos. Em determinado momento da minha vida, entrei em contato com o termo “transmasculino” e comecei a pesquisar para compreender a diferença entre homem trans e transmasculinidade. A transmasculinidade surge, justamente, a partir de pessoas trans que não se sentem plenamente contempladas pelo termo “homem”. Isso porque se declarar homem trans, muitas vezes, carrega consigo expectativas sociais, culturais e comportamentais associadas ao que significa “ser homem”. Existem pessoas transmasculinas que conseguem corresponder melhor a essas exigências, e outras que não se identificam com elas, como é o meu caso. Eu me reconheço como uma*

*masculinidade: sou uma pessoa masculina, utilizo os pronomes “ele” e “dele” e me afirmo dessa forma. No entanto, minha identidade se diferencia da de homens trans que assumem integralmente os papéis, comportamentos e códigos sociais atribuídos ao homem. Eu não assumo essa postura. Desde sempre, também nunca fui um filho submisso. Nunca aceitei passivamente situações de violência, sempre me posicionei, confrontei e me expressei, mesmo que isso me tornasse uma pessoa malvista. Nunca me importei com isso. Acredito que esse conjunto de fatores, somado ao fato de eu ser trans, culminou na minha expulsão de casa. Fui expulso pelos meus pais há pouco mais de um ano e, desde então, tenho vivido de forma totalmente independente. Eles nunca disseram explicitamente que eu não merecia estar ali por ser transmasculino. O discurso era outro: que eu precisava sair, seguir meu próprio caminho, trabalhar e cuidar da minha vida. No entanto, acredito que, no caso de pessoas LGBTI+, especialmente pessoas trans, essas expulsões carregam, sim, fundamentos transfóbicos, ainda que nem sempre sejam verbalizados. No meu caso, foi um conjunto de fatores que acabou levando a esse desfecho.*

A narrativa de Caetano acrescentou novas camadas à compreensão das experiências LGBTI+ no entrelaçamento entre família, religião e cuidado — campos que, muitas vezes, se anunciam como espaços de proteção, mas que podem se converter em territórios de controle e sofrimento —. Caetano viveu uma trajetória marcada por deslocamentos sucessivos, sendo ora acolhido, ora rejeitado, sempre em trânsito entre diferentes casas e expectativas alheias. Esse movimento constante revelou como a instabilidade afetiva e material atravessou, de modo profundo, o processo de reconhecimento de si como pessoa LGBTI+.

A relação com a mãe lésbica e sua companheira, inicialmente conflituosa, evidenciou que mesmo em famílias compostas por sujeitos dissidentes nem sempre há acolhimento imediato. Já na casa da avó, a religiosidade fervorosa introduziu violências moralizantes que tentaram controlar seus gestos, modos de ser e demais expressões de si. De acordo com Manoel Silva e Camila Dazzi (2022) o ambiente religioso funciona, aqui, como dispositivo disciplinador, reprimindo, silenciando e limitando, de modo que, no caso de Caetano, a infância *espalhafatosa*, como ele próprio descreveu, era lida como ameaça moral, gerando repreensões e exclusões simbólicas.

O ponto mais doloroso de sua trajetória emergiu quando Caetano foi morar com a tia — como ele mesmo relatou, ali, as violências ganharam contornos ainda mais graves —. As sessões de “cura” conduzidas pelo tio revelaram a materialidade concreta da LGBTI+fobia: práticas de conversão travestidas de cuidado espiritual; violência psicológica transformada em rotina; dor justificada em nome da salvação (Furlani, 2016; Silva; Dazzi, 2022). A história contada por Caetano mostrou como tais práticas deixaram marcas profundas, exigindo acompanhamento psiquiátrico e psicoterapêutico para lidar com as sequelas. Ao mesmo tempo, a intervenção do primo, que reconheceu aquele sofrimento e interrompeu os rituais,

mostrou como redes de apoio são importantes e significativas em nossas vidas.

A constante expulsão e o retorno à casa da avó ou de outras tias compuseram um mapa de vulnerabilidades, e, apenas, quando o sofrimento atingiu o limite — expresso em pensamentos suicidas — que Caetano rompeu o silêncio, convocando a presença materna como possibilidade de proteção — e de fuga daquele entrosamento entre violências e vulnerabilidades —. A partir disso, constrói-se, lentamente, uma relação mais segura e amorosa, embora permeada por tensões e processos de aprendizagem.

Ao final, Caetano refletiu sobre a construção da auto aceitação como um caminho árduo, mas possível. A revolta da infância deu lugar a uma postura de afirmação e imposição de limites — e, aqui, jamais romantizando a situação, mas reforçando que, tal como Alana, Caetano também reconheceu sentido e potência na própria vida —. Sua narrativa revelou, portanto, não apenas o impacto das violências, mas também a potência que surge ao reivindicar o próprio lugar no mundo — uma potência autêntica, expressiva, que nasce de si e que, então, se torna força, se torna respiro, se torna vida (Simas; Rufino, 2019) —.

É nesse outro ponto que a história de Uriel se aproxima com a de Caetano. Em seu depoimento, Uriel reforçou o ato de reivindicar a si, de se reafirmar. Uriel nos convocou à importância de reconhecer não apenas a identidade, mas os modos singulares de performar o gênero, ele evidenciou o quanto esses modos desafiam estruturas familiares, religiosas e sociais ainda profundamente marcadas por normas rígidas — normas atravessadas, inclusive, não só pela cisheteronormatividade, mas pelo machismo, pela aporofobia, pelo racismo e por outras expressões de ódio (Sá; Szylit, 2021; Lima; Peixoto, 2024) —.

A fala de Uriel situou a importância das palavras na construção de si. Ao conhecer o termo transmasculino, ele encontrou uma nomeação que não apenas descrevia, mas que acolhia suas nuances identitárias — uma masculinidade que não se molda às expectativas hegemônicas de *ser homem*, mas que afirma um modo próprio de existir —. Assim, Uriel reivindicou um lugar possível dentro da masculinidade, mas sem assumir a carga normativa, comportamental e cultural que, historicamente, acompanha o termo *homem*.

A narrativa também revelou que sua postura — marcada por firmeza, confrontação e recusa à submissão — frequentemente foi lida como inadequada no ambiente familiar. A resistência às violências cotidianas, sempre acompanhada de posicionamento e enfrentamento, foi um traço que ele reconheceu em si desde a infância. Mas, longe de ser um problema individual, essa insubmissão foi apresentada por Uriel como expressão de sua autonomia e como reação legítima ao desrespeito. Nesse sentido, sua história apontou para a dimensão estrutural da transfobia: a expectativa de que pessoas dissidentes devam se calar,

adaptar-se ou pedir menos do mundo (Nascimento, 2023).

A expulsão de casa, ainda que não nomeada explicitamente como transfóbica por seus pais, foi percebida por ele como resultado de um conjunto de fatores profundamente atravessados pela transmasculinidade. A falta de verbalização direta não eliminou o caráter discriminatório da ação; ao contrário, revelou as formas sutis e, muitas vezes, naturalizadas de expulsão que recaem sobre pessoas trans, construindo um cenário de afastamento progressivo, que dispensa justificativas e mascara a violência sob o discurso da independência precoce. Uriel identificou esse processo como parte de um padrão social mais amplo, de que, entre as populações LGBTI+, as pessoas trans são estatisticamente as mais vulneráveis à expulsão familiar, à precarização material e à solidão (re)forçada (Nascimento, 2023; Lima; Peixoto, 2024).

Ao narrar sua trajetória recente de autonomia — de forma totalmente independente após a expulsão — Uriel não exaltou a independência como escolha voluntária, mas a reconheceu como imposição. Ao mesmo tempo, sua fala deixou ver a força de quem, apesar de tudo, reorganizou a própria vida e reivindicou sua identidade sem concessões. Assim como nas narrativas de Alana e Caetano, há dor, mas também resistência; há violência, mas também capacidade de seguir vivendo, afirmando-se e potencializando “a condição do ser/estar” (Simas; Rufino, 2019, p. 38).

De fato, as narrativas de Alana, Caetano e Uriel mostraram que a luta por existir plenamente — por emancipação, por dignidade, por reconhecimento — não se reduz a uma necessidade individual, mas envolve também o modo como a sociedade participa, acolhe ou exclui essas experiências (Berth, 2023). Os próximos relatos seguem essa mesma direção, trazendo à tona trajetórias que revelam força, resistência e a invenção contínua de modos possíveis de ser e de viver. Dessa forma, nesse movimento de construção de resistência e afirmação, apresento, agora, as narrativas de Edgar Lobo, pessoa não-binária e pansexual, e de Karina Linhares, mulher cisgênero e lésbica:

***Edgar Lobo:** Meu processo de descoberta da orientação sexual e da identidade de gênero começou muito cedo. Desde a infância, eu percebia que não seguia as normas consideradas padrão, especialmente no que diz respeito à heterossexualidade. Venho de uma cidade de interior e, se pensarmos em duas décadas atrás, o contexto era ainda mais rígido e hostil. Quando criança, eu já percebia que não me interessava por coisas consideradas masculinas, como carrinhos ou coisas nesse sentido. Diante da ausência de um espaço onde eu me sentisse pertencente, acabei criando meu próprio mundo. Gostava de brincadeiras de fantasia, nas quais eu podia ser quem quisesse. À medida que fui crescendo, meus desejos e meus trejeitos tornaram-se mais evidentes, e, com isso, a homofobia começou a se manifestar. Ela veio de todos os lados: da sociedade e também de dentro de casa. No ambiente familiar, não era algo explícito; com o tempo, percebi que se tratava mais do medo dos meus*

*pais em relação ao que eu enfrentaria fora de casa. Já a sociedade se manifestava de forma muito mais violenta. Com o passar do tempo, deixei de ter amigos. Estar comigo era considerado complicado, pois eu era uma criança afeminada. Isso acontecia não só na escola, mas em todos os espaços. As crianças consideradas heterossexuais evitavam se aproximar porque seus pais diziam que eu era uma “má influência”. Acabei vivendo de forma bastante solitária até encontrar outras crianças que, como eu, também não se encaixavam nas normas. Na época, nem nos reconhecíamos como pessoas LGBTI+, mas havia um entendimento implícito de pertencimento. Foi nesses vínculos que comecei a construir o valor da amizade e a perceber quais espaços eram seguros para mim. No Ensino Fundamental, eu era uma criança LGBT muito expressiva. Meu jeito de andar, minha voz e meus trejeitos eram evidentes, e isso fazia com que eu fosse tratado de forma diferente. Eu era alvo constante de xingamentos e agressões verbais, além de episódios de violência física, como empurrões e intimidações. Eu era tímido e retraído, pois minha mãe me ensinava a não brigar, sem compreender que, muitas vezes, eu precisava me defender. Com medo de sofrer punições em casa, eu me calava. Cheguei a relatar à minha mãe as situações de homofobia que vivia na escola, mas, infelizmente, ela não intervinha. Naquele momento, ela acabava me culpabilizando pelos meus trejeitos, dizendo que eu precisava mudar a forma de andar ou de falar. Isso me levou a acreditar que a culpa era minha. Tentei modificar meu comportamento, mas a homofobia persistiu, o que me fez compreender que o problema não estava em mim. Com o tempo, cansado de sofrer, passei a reagir como forma de autodefesa. Comecei a responder às agressões verbais e a revidar quando havia tentativas de agressão física. Acabei me envolvendo em algumas brigas na escola. Apesar disso, eu tinha boas notas, o que fazia com que a escola reconhecesse que eu não era o problema. Ainda assim, a instituição nunca lidou com a raiz da questão, que era a homofobia. As escolas resolviam os conflitos pontuais, mas ignoravam suas causas. Nesse período, eu não tinha suporte da família, da escola ou de instituições religiosas, onde era visto como uma aberração. Restava apenas eu lembrando a mim mesmo que precisava sobreviver. Isso, de certa forma, contribuiu para o meu fortalecimento psicológico. No Ensino Médio, a situação mudou. Não sofri episódios de homofobia e passei a me sentir mais à vontade para ser quem eu era. Foi nesse período que me reconheci como uma pessoa LGBT. Pouco tempo depois, decidi conversar com meus pais. Cansado de viver como se fosse duas pessoas, desliguei a televisão enquanto eles assistiam e disse que precisava falar algo importante. A reação inicial foi de rejeição, muito ligada ao medo do que poderia acontecer comigo no mundo. Na época, eu não compreendia isso, mas, com o tempo e com novas conversas, entendi que o receio deles estava relacionado à violência da sociedade. Tivemos muitas conversas ao longo do tempo. Eu dizia a eles que precisava viver minha vida, que compreendia o medo que sentiam, mas que não abriria mão da minha felicidade. Para mim, não fazia sentido viver uma vida segura, porém infeliz. Preferia viver plenamente, mesmo diante dos riscos, a passar décadas negando quem eu sou.*

**Karina Linhares:** *Apesar de minha mãe ser uma mulher muito aberta e de saber que eu gosto de mulheres, ela nunca ouviu isso diretamente de mim, porque eu nunca senti — e até hoje não sinto — necessidade de dizer para ela o que eu sou. Minha mãe sempre me deixou muito confortável com a ideia de que eu não precisava me explicar. Desde pequena, ela já entendia que esse seria o meu caminho e sempre tentou me proteger e me acolher da melhor forma possível. Ela mesma diz que tinha muito medo de como as pessoas poderiam me tratar e do risco de eu sofrer algum tipo de violência sem que ela estivesse por perto. Esse sempre foi o maior medo dela. Apesar desse acolhimento em casa, enfrentei muitos problemas relacionados à minha sexualidade durante o Ensino Fundamental. Saí de uma escola do meu bairro, onde todos se conheciam desde pequenos e onde eu me sentia acolhida, para estudar em outra escola, muito distante. Ali sofri muita homofobia, tanto por parte dos alunos quanto da coordenação. Enquanto, na escola anterior, as diferenças eram percebidas, mas não comentadas, nessa nova escola elas eram expostas, comentadas, criticadas e transformadas em situações extremamente difíceis para mim. Saí de um ambiente em que eu tinha muitos amigos e me sentia segura para uma escola estranha, com pessoas que não me tratavam bem. O preconceito era explícito, resultado do fato de muitas daquelas pessoas nunca terem convivido com alguém como eu. A pior fase foi no oitavo ano, quando eu tinha cerca de 14 anos, uma idade marcada por descobertas e tentativas de autocompreensão. Naquele momento, em que eu ainda estava me entendendo como uma garota que gostava de garotas, foi muito difícil chegar a um espaço sem acolhimento. Também foi muito difícil não conseguir contar para minha mãe o que estava*

*acontecendo na escola. Havia outra menina na minha sala que também era lésbica. Tudo era muito silencioso e fechado, mas nós sabíamos uma da outra e conversávamos sobre isso. Ela se tornou uma das minhas melhores amigas naquele período. Muitas vezes, quando eu saía da sala para ir ao banheiro, ao voltar ela me contava que haviam me chamado de “sapatona” enquanto eu não estava. Lembro-me de um episódio em que algumas meninas me encurralaram na porta da sala. Quando tentei passar, elas me impediram, perguntaram se eu gostava de mulheres e começaram a me tocar, fazendo comentários ofensivos, como “se você gosta de mulher, me beija aqui”. Foi uma situação extremamente desconfortável e marcou a primeira vez em que tive um choque real com a homofobia. Foi quando percebi, de forma concreta, que aquilo existia de verdade. Depois desse episódio, empurrei as meninas e disse que não aceitava esse tipo de “brincadeira”, deixando claro que eu não fazia nada contra elas e esperava o mesmo respeito. Como de costume, elas minimizaram a situação, dizendo que estavam apenas brincando. Também havia muita omissão por parte da coordenação da escola. Lembro-me de uma situação em que um grupo de alunos começou a gritar ofensas contra mim enquanto a coordenadora estava ao meu lado. Ela ouviu tudo, mas não interveio nem me procurou depois para conversar. Essa omissão era frequente e não acontecia apenas comigo. Uma prática comum na escola era empurrar meninos para cima de meninas lésbicas, como se isso fosse uma forma de correção. Faziam isso com minha amiga e tentaram fazer comigo também, mas eu sempre recusava. Havia ainda uma colega bissexual que fazia parte do grupo das meninas que me encurralaram. Ela não era minha amiga próxima, mas percebia a situação. Em alguns momentos, tentava intervir pedindo para que parassem; em outros, permanecia neutra, provavelmente como uma forma de se proteger. Ainda assim, ela também era alvo das mesmas situações, sendo constantemente empurrada para meninos de maneira constrangedora. Foi um período extremamente difícil. Além da violência, foi muito complicado lidar com tudo aquilo sozinha e tentar me compreender sem apoio. Na época, eu não compartilhava o que vivia com ninguém: não falava com minha mãe, não falava com minha irmã, mesmo dividindo o quarto com ela. Guardei tudo para mim e enfrentei aquele momento completamente sozinha.*

O relato de Edgar Lobo evidenciou a construção de si — enquanto pessoa não-binária e pansexual — em meio a tensões estruturais que atravessaram infância, escolarização, relações familiares e sociabilidade. Perante um terreno normativo, onde imposições de gênero e sexualidade operavam como dispositivos de vigilância, punição e controle, sua história mostra que, desde muito cedo, Edgar percebia que não habitava o lugar esperado para ele. Ao relatar que precisou criar o próprio mundo porque não havia um mundo possível para si, ele explicita o que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) chamam de gesto de invenção diante da restrição, de modo que, quando a vida foi comprimida — encaixotada, restringida —, ele respondeu a isso criando frestas, brechas e modos alternativos para ser, pertencer e existir.

Edgar contou que sua infância também foi marcada pelo impacto da homofobia — muito parecido com o que foi visto entre os relatos de Alana e Caetano —. O isolamento, a recusa das crianças consideradas normais, o afastamento imposto pelos pais dos colegas e a estigmatização constante compuseram um cenário em que a diferença foi tratada como ameaça e a escola, mais uma vez, apareceu como espaço central na produção de sofrimento (Acosta, 2019). Além disso, sua história alertou que o problema não se trata apenas da presença de agressões verbais e físicas, mas da ausência de respostas institucionais capazes de reconhecer e enfrentar a homofobia como causa estrutural da violência.

Tássio Acosta (2019) afirma que a lógica escolar, ao tratar cada conflito como caso isolado, desconsidera a verdadeira raiz da violência, que, como no caso de Edgar, era, justamente, a LGBTI+fobia. Um ponto de virada importante na narrativa de Edgar é quando ele reconhece que, apesar de tentar se adequar, a violência persistia. A percepção de que o problema não estava nele marcou o início do que ele denominou sua postura de autodefesa. Esse deslocamento — do medo para a reação — não é apenas uma mudança comportamental, mas um reposicionamento existencial — de reivindicar espaço num mundo que insiste em negá-lo —.

No ambiente familiar de Edgar, a experiência era ambígua, não havia violência direta, mas havia uma forma sutil de responsabilização que, embora motivada pelo medo dos pais, produziu culpa e auto-negação. Quando sua mãe atribuiu o sofrimento ao jeito de andar ou ao jeito de falar, a mensagem implícita foi a de que o problema era ele e não a estrutura social que o rejeitava. Essa dinâmica se assemelhou bastante com a trajetória de Uriel, que também lidou com um contexto familiar em que a violência não era explicitamente nomeada como transfobia, mas operava silenciosamente na tentativa de enquadramento.

Outro elemento significativo foi a presença de uma rede de apoio entre outras crianças LGBTI+, ainda que nenhuma delas, na época, tivesse um entendimento mais assertivo em relação às suas identidades. Esse encontro entre semelhantes operou como uma primeira forma de território seguro, reafirmando que a sobrevivência das dissidências depende, muitas vezes, de alianças improvisadas e potentes — aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) apresentam como reinvenções comunitárias da vida e da existência —, de modo que:

Ao mesmo tempo em que a escola tem condições de influenciar os seus alunos, eles também podem influenciar significativamente a instituição escolar e, assim, acionar diversas formas de resistência para que possam reivindicar para si direitos que outrora foram tolhidos (Acosta, 2019, p. 77)

A adolescência marcou o momento de nomear-se e de se apresentar à família. A reação inicial de desconforto e medo por parte dos pais, seguida de um processo gradual de aceitação, revelou não apenas o percurso interno da família, mas também a insistência de Edgar em afirmar sua existência como legítima. O argumento *Não fazia sentido viver uma vida segura, porém infeliz*, sintetizou a radicalidade política presente em muitas experiências dissidentes, onde viver plenamente não é uma escolha estética, mas uma necessidade vital.

Ao final, Edgar descreveu sua trajetória como a construção de uma identidade que não se limitava à orientação sexual ou à identidade de gênero, mas que envolvia modos de ser,

valores e vínculos que ele mesmo foi criando. Com isso, seu relato evidenciou que, quando instituições falham — família, escola, religião —, a pessoa LGBTI+ muitas vezes precisa operar como sua própria estrutura de proteção e cuidado. Essa autoformação, ainda que dolorosa, produz força, discernimento e autonomia.

O relato de Karina dialogou fortemente com o de Edgar, sobretudo ao evidenciar a homofobia como uma experiência profundamente traumática. As agressões vindas de colegas, a omissão da coordenação escolar e as práticas naturalizadas de tentar *corrigir* meninas lésbicas ao *empurrá-las* para meninos da sala revelaram um ambiente marcado por violências sutis e explícitas. A cena em que Karina foi encurralada, tocada sem consentimento e ridicularizada sob o pretexto de uma *brincadeira* expõe como a LGBTI+fobia costuma se disfarçar de irreverência ou humor, quando, na verdade, é uma forma estruturada de humilhação e controle dos corpos dissidentes. Assim como nas narrativas anteriores, reconhecemos ali uma verdadeira pedagogia da violência em operação, no entanto:

Quanto mais a escola se omitir da sua responsabilidade em formar para as diferenças, valorizá-las e, cada vez mais, quiser subalternizá-las, mais difíceis serão suas vidas e mais a escola compactuará com a ideia de que algumas vidas não merecem ser vividas. O professor tem igual responsabilidade, devendo fazer valer os documentos oficiais que autorizam o debate destas questões — mesmo em tempos de conservadorismo persecutório — e promover os valores que fundamentam as políticas de educação para os direitos humanos. Eximir-se da responsabilidade ao afirmar que tais discussões são de ordem familiar, devendo estar circunscritas à família, é uma forma hipócrita de compactuar com o pensamento moralista que vitimiza as pessoas à margem da heteronormatividade. É aceitar que suas vidas sejam passíveis de violências verbais, físicas, sexuais, torturas e assassinatos, conforme vemos semanalmente nos noticiários de programas televisivos, que colocam o Brasil entre os países que mais assassinam transexuais e travestis. (Acosta, 2019, p. 90)

Além disso, foi possível observar que a mudança para uma nova escola — distante do bairro e da rede de apoio que já existia — marcou uma ruptura que fragilizou Karina no exato momento em que ela começou a se perceber enquanto garota que gosta de garotas. A agressividade do ambiente escolar, somada ao isolamento e à falta de amigos, criou um contexto de vulnerabilidade que tornou a violência ainda mais impactante. Nesse sentido, a narrativa de Karina acrescenta novas camadas às experiências já analisadas — de Alana, de Caetano, de Uriel, de Edgar —, evidenciando como a construção da identidade e da autoestima ocorrem de forma atravessada por silêncios, medos e omissões institucionais (Berth, 2023; Lima; Peixoto, 2024).

Ao mesmo tempo, Karina encontrou uma aliada importante — outra menina

lésbica da turma —, com quem estabeleceu uma relação de confiança e reconhecimento mútuo. Essa presença funcionou como pequena zona de respiro, um lembrete de que não se está totalmente só. Esse mesmo movimento apareceu na história de Edgar, que encontrou nas amizades dissidentes o início de seu processo de fortalecimento. Também foi significativo notar a posição da colega bissexual que, embora fizesse parte do grupo que produzia violência, tentava intervir ocasionalmente. Sua postura ambivalente — ora defendendo, ora silenciando — revelou como muitos sujeitos LGBTI+ jovens também negociam sua sobrevivência emocional e social dentro dos próprios grupos que os oprimem. Vimos, com tudo isso, que as alianças e redes de apoio são espaços onde a vida é sustentada e compartilhada, formando uma teia de existências que expandem as possibilidades do viver (Simas; Rufino, 2019; Santos, 2022; Almeida; Teixeira, 2023).

No relato de Karina, sua mãe reconheceu e legitimou sua afetividade com mulheres, mas também verbalizou um temor recorrente entre familiares de pessoas LGBTI+, ou seja, o medo de que o mundo lá fora seja violento demais — temor que apareceu também entre os relatos de Edgar —. Esse temor, esse medo, ainda que com intuito protetor, dialoga com as inquietações presentes nos relatos de Edgar, mostrando como o afeto familiar convive com a preocupação constante diante das violências sociais mais amplas. Mesmo assim, o silêncio de Karina em casa — a dificuldade de contar à mãe ou à irmã o que vivia na escola — evidenciou uma dimensão recorrente nas narrativas analisadas, de que, ainda que haja acolhimento familiar, a escola aparece como território hostil, muitas vezes difícil de traduzir em palavras no cotidiano (Acosta, 2019; Rebouças; Marinho; Silva, 2022).

As experiências de vergonha, medo e solidão institucional não se comunicam facilmente, especialmente quando a violência se naturaliza no ambiente escolar (Jesus; Souza; Silva, 2015) e, assim como nos relatos anteriores, a história de Karina mostra que a agressão não se restringe aos atos diretos de violência, mas também se manifesta na ausência de resposta das instituições (Acosta, 2019). A coordenadora que presenciou insultos e permaneceu inerte reforça uma pedagogia da omissão, legitimando a homofobia e comunicando, de forma silenciosa, que Karina deve suportar sozinha o peso da discriminação.

Em síntese, as falas de Karina reafirmam aspectos observados nas demais narrativas, tais como a força estruturante da cisheteronormatividade, a escola como espaço recorrente de produção de violência, o papel ambíguo da família e a importância das redes de afeto — mesmo que pequenas — na construção de modos possíveis de existir, entre outras pautas inseridas na emergência de nossa atenção. Sua narrativa se soma às anteriores ao mostrar que o processo de assumir-se, ou mesmo de não precisar assumir-se, é também um

modo de reivindicar lugares de dignidade, de reconstrução e de vida.

A seguir, apresento as próximas narrativas, de Ana Sousa, mulher cisgênero e bissexual, de Gabriel Marques, homem cisgênero e gay, e de Nara Lima, mulher cisgênero e lésbica:

**Ana Sousa:** *Eu sou bissexual e acho que sempre soube disso. Nunca foi algo que precisei questionar profundamente, se eu gostava de homens ou de mulheres. Ainda assim, comecei a refletir mais sobre isso por volta dos 16 anos. Foi também nessa época que aconteceu o meu primeiro beijo. Eu sempre fui muito presa dentro de casa, então esse beijo aconteceu no banheiro da escola, no Ensino Médio, com uma amiga (risos). Eu nunca tive problemas em relação à minha sexualidade em si, mas sempre tive dificuldade em externalizar quem eu era. Sempre que alguém perguntava “mas o que você é?”, eu respondia que não era nada, que não precisavam me questionar. Na minha família, esse assunto sempre foi visto como algo muito errado. Até hoje, minha mãe não sabe sobre mim, e meus pais, de modo geral, não sabem. Se meus pais não fossem casados ou se minha mãe não tivesse tanta influência, meu pai provavelmente já saberia. Houve várias oportunidades em que pensei em contar a ele, porque sei que ele não reagiria de forma explosiva. Já a minha mãe é muito conservadora, e isso sempre me gerou muito medo. Por isso, essa questão sempre ficou muito guardada dentro de mim. Eu sabia do que gostava, eu me reconhecia, mas não conseguia dizer. Na minha família, quem sabe sobre mim são meus primos, que, inclusive, são todos gays (risos), e a minha irmã, que também é bissexual.*

**Gabriel Marques:** *Meu processo de descoberta, ele aconteceu na Universidade. Antes de cursar Pedagogia, eu fazia Biotecnologia e, até então, nunca tinha me envolvido com ninguém. Quando entrei na Universidade, em 2018, comecei a viver minhas primeiras experiências afetivas. Passei a namorar praticamente ao mesmo tempo em que iniciei o curso de Pedagogia, no mesmo semestre. Estou com meu namorado há quase três anos. No entanto, em casa, a situação sempre foi difícil. Minha mãe não me aceita, e a convivência é bastante complicada. Já foi pior, mas hoje está melhorando. Ainda longe de ser ideal, mas há avanços.*

*Moramos eu, minha mãe e minha irmã, e ambas são ligadas à igreja. Por isso, quando o assunto é minha sexualidade, o convívio se torna ainda mais difícil, já que elas têm uma visão muito marcada pela religião. Ao longo do tempo, ouvi muitos comentários e situações dolorosas. Aprendi, com o tempo, a relativizar algumas dessas falas, mas, no início, isso me afetava profundamente. Acredito que foi por esse motivo que, ao começar a faculdade, vivi meus relacionamentos de forma escondida. Mais tarde, elas acabaram descobrindo, o que gerou muitos conflitos. A gente tenta ser o “filho perfeito”, mas, mesmo assim, lidar com essas expectativas e rejeições é muito difícil.*

**Nara Lima:** *Minha descoberta da sexualidade aconteceu durante o curso de Direito. Antes de fazer Pedagogia, cursei Direito, que foi a minha primeira graduação. Meu melhor amigo é um homem gay, e somos amigos desde o colégio; para mim, isso sempre foi algo muito natural. Além disso, tenho três tios que também são gays, então a diversidade sexual sempre foi algo presente e, de certa forma, tranquilo para mim. Ainda assim, dentro da lógica da heteronormatividade, eu não me entendia completamente. Na Universidade, por coincidência ou não, acabei formando amizades com um grupo de garotas, e, nesse grupo, havia um casal de mulheres lésbicas. Nesse mesmo grupo, eu tinha uma melhor amiga. Estávamos sempre juntas, mas, com ela, começaram a surgir alguns momentos de carinho, de proximidade, que iam além da amizade. Eu gostava daquilo e sentia coisas que ainda não conseguia entender. Em determinado momento, pensei: “Espera aí, o que é isso? Eu estou gostando”. Ao mesmo tempo, com 18 ou 19 anos, sem estabilidade financeira, eu tinha muito receio de como seria recebida. Apesar de ter pessoas gays na família, eu não conhecia, até então, mulheres lésbicas assumidas, o que tornava tudo ainda mais confuso para mim. Passei quase um ano vivendo esse conflito interno, entre abraços mais demorados, beijos no rosto e sentimentos que eu tentava compreender. Até que, em determinado momento, nós nos beijamos. Ela foi a minha primeira experiência em muitos sentidos, ficamos juntas por boa parte da graduação, até que o relacionamento chegou ao fim. Depois disso, fiz muitas amizades, e as minhas melhores surgiram justamente nesse*

*período da faculdade. Amizades, em sua maioria, com mulheres lésbicas. Foi quando tudo começou a fazer sentido para mim. Eu me encontrei. Aquilo que eu estava vivendo passou a ter significado, e foi um momento de muita descoberta, alegria e pertencimento.*

A narrativa de Ana introduziu outra dimensão importante na compreensão das experiências LGBTI+ no percurso escolar e familiar, que é a distinção entre reconhecer-se e assumir-se. Ana sempre se viu como uma mulher bissexual e, para ela, a orientação sexual não surgiu como uma tensão, mas como algo natural, intuitivo e integrado à sua percepção de si. Contudo, apesar da compreensão interna sobre sua sexualidade, Ana apontou que o maior desafio estava em expressar sua identidade publicamente, especialmente diante do peso das expectativas e das normas familiares.

Sua postura de responder que *não era nada* quando questionada sobre o que era revela um mecanismo de autopreservação frequente entre jovens LGBTI+, que é evitar nomear-se, para não acionar conflitos, julgamentos ou rupturas. Esse movimento ecoa, ainda que de maneira distinta, o silêncio de Karina perante a família e a negociação constante que Edgar descreveu, marcada pelo medo de rejeição e pela busca por ambientes minimamente seguros.

Ao longo da narrativa de Ana, o ambiente escolar apareceu de uma outra forma. Se, por um lado, foi o espaço de seu primeiro beijo — um marco afetivo visto com leveza e humor —, por outro, foi também o lugar onde ela se permitiu experimentar aspectos de sua identidade — que, em casa, permaneciam estrategicamente ocultos —. Já no ambiente familiar, a mãe de Ana, descrita como profundamente conservadora, representa uma barreira significativa para que ela possa pronunciar sua orientação sexual. Esse medo não está isolado, apareceu em diversos relatos anteriores, seja como receio materno pela violência externa — como no relato de Karina —, ou como ruptura efetiva — como no relato de Alana —. No caso de Ana, o silêncio não resulta da falta de convicção sobre quem é, mas da necessidade de gerir os riscos emocionais e materiais dentro de uma estrutura familiar rígida (Quinalha, 2023).

Mesmo assim, a narrativa ilumina uma rede de apoio que opera de forma discreta, porém fundamental. Ana destacou que seus primos — todos LGBTI+ — e sua irmã — também bissexual —, conhecem e legitimam sua identidade. Essa constelação de parentes dissidentes dentro da própria família amplia a compreensão do que constituem redes de afeto, constatando que não se tratam apenas de amizades ou pares escolares, mas também de pequenas comunidades internas que garantem reconhecimento, companhia e espelhamento. Em contraste com a postura da mãe, esses vínculos horizontais constroem um espaço de

acolhimento que, embora parcial, permite que Ana não vivencie sua identidade de forma totalmente solitária.

O relato de Ana também acrescenta ao presente trabalho de dissertação um aspecto bem específico, que é a coexistência entre, por um lado, a certeza identitária e, por outro, o silêncio estratégico, mostrando que assumir-se — ou não — não é uma questão de coragem individual, mas um cálculo complexo, influenciado por condições afetivas, culturais e materiais (Bezerra *et al.*, 2025). Dessa forma, assim como as histórias de Alana, Caetano, Uriel, Edgar e Karina, a narrativa de Ana ampliou o entendimento de que os processos de afirmar-se LGBTI+ são múltiplos e desiguais, e que viver plenamente segue sendo, para muitos jovens, um exercício cotidiano de resistência, cuidado e reinvenção.

Gabriel, em seu relato, nos mostrou uma outra camada das experiências LGBTI+ nas dimensões familiares e educacionais, sobretudo, no que diz respeito ao papel da Universidade como espaço de descoberta e experiência afetivo-sexual. Diferentemente de Ana, que sempre teve em mente sua bissexualidade, ou de Alana e Karina, cujas percepções como lésbicas surgiram ainda na infância, Gabriel identifica, no contato com a Universidade, o momento em que passou a explorar e reconhecer sua homossexualidade. Seu relato destacou que a entrada no Ensino Superior não apenas ampliou horizontes acadêmicos, mas também abriu possibilidades concretas de vivência amorosa — algo que, até então, não havia sido experimentado —.

Esse atravessamento inicial com o Ensino Superior apareceu como ponto de virada, ecoando a Universidade como território onde outras narrativas de si se tornaram possíveis, onde o encontro com semelhantes e o distanciamento relativo da vigilância familiar criaram condições para o florescimento de uma identidade antes contida. No caso de Gabriel, essa abertura coincidiu com o início do curso de Pedagogia e de seu primeiro relacionamento afetivo significativo — marcos que se sustentam até o presente —.

Assim como vimos nas histórias anteriores — mas principalmente na de Alana, de Caetano, de Uriel e de Ana —, a família aparece como espaço de tensão e conflito. A relação com a mãe e a irmã é descrita como difícil, marcada por uma moral religiosa rígida que constrói fronteiras simbólicas entre o que é considerado aceitável e aquilo que é percebido como desvio. A rejeição inicial — expressa por comentários e posturas que ele descreve como absurdos — expõe o impacto emocional cotidiano da LGBTI+fobia familiar, um elemento recorrente nas narrativas analisadas (Bezerra *et al.*, 2025).

No entanto, Gabriel também observou um movimento de mudança na postura da família — ainda que lento e parcial, como nos casos de Caetano e de Edgar também —. Aqui,

novamente, percebemos que as relações familiares raramente são absolutas, e que os afetos coexistem com tensões, e a transformação, mesmo quando pequena, pode sinalizar brechas para futuros possíveis (Bezerra *et al.*, 2025).

O fato de Gabriel ter vivido suas primeiras relações em segredo — semelhante ao que vimos no relato de Ana — revelou uma estratégia de tentar proteger-se emocionalmente enquanto buscava experimentar a própria identidade. O segredo funcionou como território de sobrevivência, mas também produziu desgaste, medo e sensação de inadequação — sentimentos que atravessam várias narrativas deste estudo —. Quando sua família descobre suas relações, o caos que se instaura demonstra como a sexualidade dissidente ainda é tratada como inadequada ou incorreta, especialmente em ambientes marcados por fundamentalismos religiosos.

Mesmo diante disso, a trajetória de Gabriel revela potência. Ao narrar sua história, ele evidencia que, apesar das dificuldades, construiu laços afetivos estáveis e encontrou, no ambiente universitário, um espaço de reconhecimento e continuidade — algo também evidente nas histórias de Edgar, que encontrou acolhimento nas amizades dissidentes, e de Ana, que experienciou na escola o início de sua expressão afetiva —.

Assim, Gabriel reforçou elementos que se tornaram centrais ao longo das análises: a Universidade como território de expansão da vida; a família como lugar de disputa simbólica e emocional; a religião como fator que frequentemente intensifica processos de rejeição; e o segredo como prática de autodefesa. A história de Gabriel se soma às demais ao mostrar que a afirmação da sexualidade não é linear nem isenta de conflitos, mas integra um movimento contínuo de reconstrução de si, de busca por dignidade e de reivindicação do direito de existir plenamente (Bezerra *et al.*, 2025).

A narrativa de Nara introduziu outra forma de descoberta da sexualidade no contexto universitário, marcada não pela ruptura abrupta ou pelo conflito imediato, mas pelo movimento gradual de reconhecimento de si a partir dos vínculos afetivos e das relações de amizade. Assim como Gabriel, Nara situou sua compreensão sobre a própria sexualidade na Universidade, mas seu percurso revelou nuances específicas, como a convivência cotidiana com pessoas LGBTI+ e a presença de um casal lésbico próximo, experiências que funcionaram como espelhos significativos, que, aos poucos, produziram deslocamentos internos.

Isso posto, Nara nos possibilitou refletir que a heteronormatividade pode permanecer operando mesmo em contextos marcados pela convivência com dissidências — como ela própria afirma, ela ainda não se entendia para além do modelo heterossexual,

embora tivesse amigos e familiares gays —. O encontro com sua melhor amiga — e a relação afetiva que daí se desenrola — funcionou como catalisador desse processo de reconhecimento de si. No relato de Nara, é o afeto que desloca, que abre perguntas e que produz novos significados sobre si. O chamego, o toque mais demorado, o estranhamento que se transforma em desejo, tudo isso compõe uma cena de reconhecimento de si — que não se dá por imposição, mas por aproximação —. Esse aspecto ecoa as reflexões de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) sobre o aprender com o corpo e com a presença do outro, em que a experiência partilhada torna-se um modo de abrir caminhos e de reorganizar o próprio sentido de existir.

A insegurança de Nara quanto à reação da família — mesmo tendo parentes *gays* — dialoga diretamente com os relatos de Gabriel e Ana. Ainda que o convívio com dissidências estivesse presente em sua casa, ela percebe que a identidade lésbica, em particular, não encontrava referências familiares. Esse *não saber* produz medo, reforçando o argumento presente em outras narrativas de que o reconhecimento familiar, quando ausente ou parcial, afeta profundamente o modo como os sujeitos vivenciam suas trajetórias e existências.

O relacionamento que nasce dessa amizade marca sua entrada afirmativa na comunidade lésbica. A forma como Nara descreve suas amigas e o sentimento de *finalmente me encontrei* revelam a importância das redes de afeto na construção de identidades LGBTI+ — algo já evidente nos relatos de Edgar e Karina, e também presente, de modo mais discreto, nas experiências de Ana —. A Universidade aparece, novamente, como território fértil para essas conexões, como espaço onde a vida dissidente circula com mais liberdade e cria oportunidades de reconhecimento mútuo (Rebouças; Almeida; Marinho; 2024).

Ao narrar sua experiência como um *momento High School Musical*<sup>5</sup>, Nara ressignifica sua trajetória com humor e leveza, mas também revela o caráter celebrativo desse encontro consigo mesma. Nara nos possibilita, aqui, a uma importante constatação, mostrando que as descobertas da sexualidade podem ocorrer de forma gradual, mediadas por vínculos, e que o ambiente universitário — com suas redes, suas sociabilidades e suas pequenas brechas de liberdade — pode operar como dispositivo de potência e de reorganização da vida.

Assim, a narrativa de Nara reafirma que existir fora da norma não é apenas resistir, mas também viver, é experimentar e encontrar alegria nos encontros que constituem o caminho. É nesse movimento, entre o estranhamento e a descoberta, que ela se alia aos e às demais entrevistados(as), pois, todos(as), à sua maneira, produziram mundos habitáveis a partir das relações que os sustentaram e das histórias que puderam contar. Partindo disso,

---

<sup>5</sup> *High School Musical* retrata a trajetória de estudantes que se encontram no contexto escolar e passam a compartilhar a experiência da música, mobilizando narrativas positivas sobre amizade, autoaceitação e coragem.

trago agora a última — mas não menos importante — narrativa deste momento da pesquisa, com as falas de Sol Lumiar, mulher cisgênero e bissexual:

***Sol Lumiar:** Quando eu era mais nova, ainda na infância, eu sabia que havia algo diferente em mim. Eu não conhecia o termo bissexualidade, mas sentia que não me encaixava nos padrões esperados. Como eu frequentava a igreja — era católica — e toda a minha família também é católica, vivia em constante repressão, acreditando que aquilo não era certo, que “não era de Deus”. Assim, fui me privando de muitos sentimentos e experiências. No quinto ano, percebia que olhava para outras meninas de um jeito diferente, mas me reprimia o tempo todo. Só quando entrei na Universidade foi que me deparei com um outro mundo: um espaço de liberdade, onde passei a me enxergar como pessoa e não mais como alguém “diferente”. Dentro da Universidade, senti, pela primeira vez, um forte sentimento de pertencimento, especialmente ao perceber que havia outras pessoas como eu. Foi nesse contexto que me envolvi pela primeira vez com uma garota. Nós duas fazíamos parte do movimento estudantil e, depois de um ato estudantil, acabamos ficando juntas. Naquele momento, pensei: “Meu Deus, o que é isso?”. Tudo era muito novo para mim. Com o tempo, fui me permitindo viver experiências, ficando com algumas meninas e também com alguns meninos, até conhecer a mulher que hoje é minha namorada. Estamos juntas há dois anos, embora a sensação seja de muito mais tempo. Já enfrentamos muitas dificuldades, mas também vivemos experiências extremamente significativas. Meu primeiro artigo acadêmico — e, até agora, o único — foi escrito e apresentado junto com ela. Nossa relação vai muito além do vínculo afetivo: somos parceiras, nos apoiamos mutuamente e crescemos juntas. Muitas vezes, a vida acadêmica acaba afastando as pessoas, por ser cansativa e exaustiva, mas, no nosso caso, aconteceu o contrário: ela nos aproximou ainda mais. Meu pai, inclusive, tem uma relação muito boa com ela. Ele a reconhece como pesquisadora e percebe que, juntas, somos mais do que apenas um casal. Ele entende que crescemos como pessoas e também academicamente, e sempre nos apoiou.*

Sol Lumiar acrescenta uma dimensão particularmente sensível ao conjunto das histórias analisadas até aqui, a tensão entre religiosidade, culpa e desejo, seguida pela experiência libertadora da Universidade como território de reconfiguração subjetiva. Sol descreve um início marcado pelo silêncio imposto, pela sensação de inadequação e pela tentativa de se enquadrar nas expectativas morais da família e da instituição religiosa. A frase *Não era de Deus* revela a interiorização precoce de discursos de repressão que atravessam muitas trajetórias LGBTI+ e produz marcas que acompanham a pessoa até a vida adulta (Silva; Dazzi, 2022).

Ao contrário da descoberta gradual de Nara — como mulher lésbica —, Sol carrega desde a infância uma percepção de diferença — ainda inominável, mas depois ela reconheceu como a sua bissexualidade — que só encontrou uma linguagem mais nítida no ambiente universitário. Sol, Gabriel e Nara apresentaram um ponto de forte convergência entre suas histórias, quando a Universidade emerge não apenas como espaço de convivência, mas como dispositivo de abertura epistemológica, emocional e comunitária. Para Sol, entrar na Universidade é entrar em outro mundo, um mundo em que o olhar sobre si deixa de ser patologizado ou pecaminoso e passa a ser reconhecido, legitimado e compartilhado.

Outro aspecto singular na narrativa de Sol é quando ela destaca o papel do movimento estudantil, que aparece aqui como espaço de politização e afetividade. O engajamento coletivo torna-se cenário de encontros que desestabilizam as normas e produzem novos sentidos de pertencimento. O primeiro beijo, que acontece após um ato político, simboliza esse entrelaçamento entre luta e vida, entre reivindicação pública e reconhecimento de si — um entrelaçamento, uma linha que mostra que o político e o afetivo não são esferas separadas, mas modos de existência que se fortalecem mutuamente —.

Outro ponto interessante é quando ela fala que, com sua atual namorada, estabeleceu um vínculo que ultrapassa o âmbito amoroso, estendendo-se à parceria intelectual e acadêmica. Tal articulação, entre afeto e produção de conhecimento, ressoa no entendimento vivo de que a vida acadêmica pode — apesar de suas pressões — tornar-se espaço de fortalecimento, quando sustentada por redes de apoio (Rebouças; Almeida; Marinho; 2024).

A relação com o pai — acolhedora e reconhecidora — introduz um contraste novo em relação às experiências que vimos anteriormente — com Alana, Ana, Caetano, Edgar, Gabriel, Karina, Nara e Uriel —. O pai, ao compreender o vínculo das duas como parceria que produz crescimento acadêmico e pessoal, demonstra uma abertura que nem sempre está presente nas narrativas LGBTI+, e que, por isso mesmo, ganha força simbólica: é a confirmação de que o amor e o reconhecimento podem emergir mesmo em contextos antes marcados pela restrição.

A trajetória de Sol, portanto, reforça a tese que atravessa todo o conjunto das narrativas anteriores, de que as subjetividades dissidentes se constroem entre tensões e potências, entre limites herdados e novas possibilidades abertas pelo encontro com coletividades. Sua história amplia o espectro das experiências analisadas ao mostrar que a Universidade é, para muitas pessoas LGBTI+, o lugar onde finalmente é possível existir sem pedir permissão — e, mais do que isso, um ambiente onde o afeto pode se tornar força de pesquisa, de criação e de mundo —.

### **3.2 O interesse pelo Ensino Superior**

Vimos, no momento anterior, que o reconhecimento de si — especialmente, o reconhecimento de si como pessoa LGBTI+ — desafia estruturas normativas, rompendo silêncios e abrindo espaço para que a vida seja vivida com maior integridade, dignidade e potência. Trata-se de um movimento interior que fortalece a autoestima, que amplia a capacidade de estabelecer vínculos e que possibilita a construção de trajetórias menos

orientadas pelo medo e mais guiadas pela autonomia.

Ao reconhecer-se para si, as pessoas reinscrevem suas histórias no mundo, ao mesmo tempo em que reivindicam o direito de existir plenamente. As trajetórias LGBTI+ de Alana Costa, Caetano Castro, Uriel Limoeiro, Edgar Lobo, Karina Linhares, Ana Sousa, Gabriel Marques, Nara Lima e Sol Lumiar nos mostraram a força e a potencialidade no ato de reconhecimento consigo mesmo, e, a partir delas, quero apresentar aqui, nessa próxima etapa, como que essas 9 histórias tensionam o acesso e a permanência no Ensino Superior.

Assim, passado o momento de aproximação com as histórias de vida de cada um(a), eu os(as) questionei com relação ao momento em que ingressaram no Ensino Superior, procurando entender quais fatores e experiências significativas, em suas trajetórias de vida, os(as) levaram à decisão de ingressar no Ensino Superior e, diante disso, encontrei os seguintes relatos:

***Alana Costa:** Acredito que, infelizmente, foi uma pessoa específica que teve um papel decisivo naquele momento: minha ex-companheira. Ela estava comigo e era, naquele período, meu maior — e praticamente único — ponto de apoio. Tenho certeza de que, se não fosse por ela, eu não teria tentado naquele momento. Talvez isso tivesse acontecido em outra fase da minha vida, mas não naquele instante. Além disso, eu sempre tive um desejo muito forte de ingressar na Universidade. Existe aquele ditado, não é? Quando se é pobre, estudar parece ser o único caminho para “ser alguém na vida”. Não que eu não fosse alguém antes, mas o diploma acaba sendo visto como uma necessidade para garantir, ao menos, uma vida minimamente confortável. Nesse sentido, o incentivo dessa minha ex foi fundamental. Saber que, sem uma graduação — independentemente de qual fosse —, eu dificilmente teria condições de construir uma vida mais estável foi um dos fatores que mais pesaram na minha decisão.*

***Caetano Castro:** Acho que, por muito tempo, nunca passou pela minha cabeça a ideia de ingressar no Ensino Superior ou cursar uma faculdade. Sou a primeira pessoa da minha família a chegar à Universidade e, por isso, não me imaginava ocupando esse espaço. Ao longo da vida, somos ensinados a acreditar que esse lugar não é para nós. O primeiro passo aconteceu quando fiz o ENEM como treineiro, no segundo ano do Ensino Médio. Fiz a prova sem grandes expectativas, apenas para testar. Para minha surpresa, obtive uma nota boa, o que me fez questionar a forma como eu colocava minha própria capacidade à prova. Pensei: “Nossa, que legal”. Nesse período, comecei a conviver com pessoas que já tinham formação universitária. Sempre que se apresentavam, diziam coisas como: “Sou formada em Música pela UECE” ou “Sou formado em Música pela UFC”. Aquilo despertava algo em mim. Eu pensava: “Meu Deus, eu quero isso para mim”. Foi aí que aconteceu o clique. Percebi que precisava me profissionalizar, não apenas pela aprendizagem, mas também pelas exigências do mercado de trabalho. Desde muito novo, sempre tive o desejo de ser pesquisador, de ser cientista. Esse sonho sempre existiu, mas, até então, eu nunca tinha conseguido enxergar um horizonte em que eu pudesse me imaginar ocupando esse lugar. Acho que o principal fator foi essa necessidade de profissionalização, aliada às pessoas ao meu redor, que me incentivavam e me apoiavam o tempo todo, dizendo: “Vai”, “Você consegue”, “Esse espaço também é seu”.*

**Uriel Limoeiro:** *Venho de uma família pobre e, por isso, o incentivo — e, muitas vezes, a obrigação — em relação aos estudos sempre foi muito presente. Desde cedo, compreendi que eu já carregava marcadores sociais fortes: sou negro, sou pobre e transicionei durante a adolescência. Diante disso, os estudos sempre me pareceram o principal caminho de sobrevivência e de possibilidade de mudança. Os conselhos dos meus pais sobre a importância de estudar sempre foram muito marcantes. Havia uma compreensão clara de que legitimar os estudos era fundamental. Assim, o meu desejo de ingressar no Ensino Superior, especialmente em uma universidade pública, surgiu tanto da vontade de dar continuidade à minha formação após a escola quanto da necessidade de abrir portas e ampliar possibilidades de vida. É muito doloroso perceber que pessoas pobres e marginalizadas são, historicamente e de forma sistemática, impedidas de acessar a Universidade. Porque, uma vez dentro desse espaço, somos capazes de muita coisa. Isso sempre esteve muito evidente para mim. Por isso, nunca cogitei abrir mão dos meus estudos, mesmo enfrentando, até hoje, grandes dificuldades financeiras por ter feito essa escolha. Meu ingresso no Ensino Superior sempre esteve ligado à ideia de continuidade e de crescimento — tanto intelectual quanto, inevitavelmente, financeiro, à medida que vamos construindo e pavimentando nosso caminho —. Quero estudar, aprofundar meus conhecimentos e desenvolver um estudo legítimo e consistente. Quero construir uma epistemologia a partir da minha experiência enquanto pessoa transmasculina e negra. Entendo que essa possibilidade só se concretiza por meio dos estudos, dentro e fora da academia. Por isso, para mim, essa trajetória sempre foi — e continua sendo — profundamente legítima.*

**Edgar Lobo:** *Para mim, a decisão de ingressar na Universidade esteve diretamente ligada à busca por uma melhor qualidade de vida. Venho de uma família muito humilde, na qual meus pais não concluíram o ensino básico. Ainda assim, sempre me incentivaram a seguir meu próprio caminho e a aproveitar as oportunidades que surgissem. Quando tive essa chance, eu a agarrei e pensei: “É isso, vou seguir por aqui”. Além disso, os estudos também funcionaram como uma forma de refúgio diante da homofobia e do preconceito. Como eu não tinha muitos amigos nem uma rede de apoio sólida, acabei me apegando aos estudos, pois era nesse espaço que eu conseguia me concentrar, construir objetivos e manter um foco próprio. A localização da Universidade também contribuiu bastante, já que eu conseguia ir de ônibus, o que facilitava o acesso. Além disso, eu tinha uma prima que estudava aqui e que se tornou uma referência dentro da família. Antes de mim, apenas ela havia ingressado no Ensino Superior. Assim, ela acabou se tornando um exemplo e um incentivo para que eu também seguisse esse caminho. Foi, portanto, a partir dessa combinação de fatores — incentivo familiar, necessidade de mudança, refúgio nos estudos e referências próximas — que eu cheguei à Universidade.*

**Karina Linhares:** *Sempre quis cursar Pedagogia. Essa escolha sempre esteve muito amadurecida na minha cabeça; eu sabia que era isso que eu queria. Tinha o desejo de trabalhar com a educação inclusiva e de atuar nessa perspectiva. Sempre considerei essa área muito interessante, especialmente por ter estudado em uma escola que valorizava a inclusão como referência pedagógica. Durante o Ensino Fundamental I, convivi com diferentes realidades que marcaram a minha formação: tive amizade com uma menina surda e com um colega cadeirante que estudava na mesma turma. Essas experiências me proporcionaram uma base muito positiva e diversificada, influenciando diretamente o meu interesse pela Pedagogia e pelo trabalho com inclusão desde cedo.*

**Ana Sousa:** *Meus pais tiveram uma educação muito limitada, com pouco acesso às oportunidades de estudo. Tanto que meu pai, até hoje, não concluiu o Ensino Médio. Para a minha mãe também foi difícil, pois ela demorou bastante para conseguir finalizar essa etapa da escolarização. Apesar disso, eles sempre me incentivaram a estudar. Não no sentido de me pressionar a ser a melhor, mas de me estimular a querer ser melhor do que eu mesma. Por isso, sempre foi algo natural, para mim, dar continuidade aos estudos após concluir o Ensino Fundamental. Desde cedo, meus pais reforçavam a importância de ingressar na universidade, de me formar, conquistar um bom emprego e alcançar estabilidade financeira. Esse incentivo vinha do esforço constante que eles fizeram para que nossa*

*família tivesse uma vida melhor.*

**Gabriel Marques:** *Acredito que houve um incentivo muito forte da família. Minha mãe iniciou a faculdade quando eu tinha 12 anos e se formou quando eu tinha 16, prestes a completar 40 anos. Essa trajetória foi uma grande referência para mim, e ela sempre nos incentivou a cursar o Ensino Superior. Além disso, eu percebia a importância da formação universitária para ingressar no mercado de trabalho e alcançar melhores condições salariais. Esses fatores foram decisivos para a minha escolha de seguir esse caminho.*

**Nara Lima:** *Tenho a sorte de contar, tanto do lado materno quanto do paterno da minha família, com muitos professores. Meus padrinhos, inclusive, também são professores. Por isso, a educação sempre ocupou um lugar muito forte e significativo na minha família. Basicamente, quem não é professor acaba sendo bancário (risos). Apesar disso, demorei a me enxergar como professora. Na adolescência, eu via a docência apenas como um trabalho temporário, algo informal, uma forma de ganhar dinheiro para custear minhas próprias coisas. No entanto, à medida que fui amadurecendo, adquirindo mais consciência e senso crítico sobre o mundo ao meu redor, passei a compreender a potência dessa profissão e o quanto ela me formou — e continua me formando — enquanto pessoa e profissional.*

**Sol Lumiar:** *Meus pais sempre valorizaram muito a educação minha e do meu irmão. Tanto que cursei toda a graduação em Ciências Sociais sem trabalhar, pois meu pai fazia questão de que eu me dedicasse exclusivamente à faculdade. Ambos concluíram o Ensino Médio — o antigo colegial —, sendo que meu pai só finalizou os estudos depois que eu e meu irmão já havíamos nascido. Ele retomou a escola quando nós já éramos maiores. A trajetória do meu pai nunca foi fácil: ele enfrentou muitas dificuldades ao longo da vida, assim como minha mãe, que veio do interior. Por isso, eles não tiveram acesso à educação de forma tão simples como nós temos hoje. Ainda assim, sempre tiveram a convicção de que a educação seria o caminho para o nosso crescimento. Desde muito cedo, a escola foi uma prioridade em casa. Meus pais sempre nos incentivaram a estudar, a ir bem nas disciplinas e a valorizar o aprendizado. Reconheço que tenho um grande privilégio por ter pais presentes, que estiveram e continuam estando ativamente envolvidos na minha vida. Recentemente, lembrei de um episódio do Ensino Fundamental, quando recebi uma pequena medalha por boas notas em um bimestre. A escola chamou os pais para participar da entrega, e os meus dois compareceram. Foram os únicos pais presentes naquele dia. A medalha era algo simples, quase simbólico, mas a presença deles me marcou profundamente. Ao lembrar essa situação, percebi o quanto eles sempre estiveram ao meu lado. Por isso, costumo dizer que nunca tive a opção de não pensar na Universidade. A educação sempre foi apresentada, dentro de casa, como a solução, como o caminho possível. E, de fato, tem sido. A minha colação de grau em Ciências Sociais, no ano passado, foi extremamente emocionante, pois sei que aquele diploma não é apenas meu: ele pertence também ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão. Quando decidi cursar uma segunda graduação, em Pedagogia, e fui aprovada, meu pai ficou imensamente feliz. Desde então, ele sempre diz, com orgulho: “Vai fazer o concurso. Tenho certeza de que você passa”.*

Consegui observar que o ingresso no Ensino Superior, para grande parte dos(as) entrevistados(as), não foi apenas uma escolha individual, mas o resultado de redes de apoio afetivo e comunitário. Em diferentes graus, a presença de pessoas significativas — como familiares, companheiros(as) ou outras referências próximas — aparece como força motivadora. Esse apoio funciona como validação e contraponto às inseguranças produzidas pela origem social, pela discriminação ou pela falta de modelos prévios de universitários nas

famílias dos(as) entrevistados(as).

O afeto, nesse sentido, emerge como vetor de mobilização e como condição simbólica para que esses jovens se percebam como possíveis ocupantes do espaço universitário. De acordo com a pesquisa de Caio Ancillotti e Priscilla Silva (2022), elos familiares e de amizade desempenham papel fundamental em nossa construção profissional e de carreira, refletindo questões simbólicas e que potencializam na trajetória pelo Ensino Superior.

Outro tópico central, notado entre as respostas, foi a condição de classe e a relação entre educação e mobilidade social. Diversos depoimentos — como os de Alana, Uriel, Edgar, Ana, Gabriel e Sol —, articularam diretamente pobreza, esforço familiar e a crença de que o estudo é o caminho para uma vida mais digna. Em parte considerável das narrativas, a Universidade aparece, então, como horizonte de esperança — ou como resposta quase obrigatória às desigualdades vividas desde cedo —. Nessas narrativas, estudar não é só interesse pessoal, mas uma estratégia de sobrevivência e forma de enfrentar exclusões estruturais que atingem especialmente pessoas colocadas à margem da sociedade (Santos, 2024).

A experiência formativa também é marcada por processos de identificação e referência. Para alguns, como Caetano e Edgar, a visualização de outras pessoas formadas — seja na família, seja em círculos sociais — abriu possibilidades antes inimagináveis. Ver alguém *como eles* ocupando um espaço universitário produziu deslocamentos no que consideravam possível para si. Já Karina e Nara mostraram o efeito positivo de vivências escolares marcadas por modelos inspiradores e práticas pedagógicas inclusivas, que plantaram, desde cedo, um desejo profissional vinculado à educação e à atuação social transformadora (Santos, 2024).

A dimensão da trajetória familiar e dos valores transmitidos ao longo da vida aparece como elemento transversal. Em muitos casos, mesmo quando os pais tinham escolaridade limitada, havia um forte compromisso com a educação dos filhos — ora como incentivo persistente, ora como sacrifício material, ora como presença afetiva —. Ainda, as narrativas mostraram que o ingresso na Universidade é vivido também como conquista coletiva, como destacou Sol ao reconhecer o diploma como fruto do esforço de toda a família. Isso evidencia que, apesar das desigualdades, as famílias funcionam como bases simbólicas de valorização do estudo, transformando experiências de privação em motivação para romper

ciclos de exclusão (Ancillotti; Silva, 2022).

Com isso, é possível perceber o papel da Universidade enquanto espaço de projeção de futuro e reconstrução de si. Para sujeitos que enfrentaram racismo, transfobia, homofobia ou outros contextos de vulnerabilidade, o Ensino Superior surge como lugar de afirmação identitária, de produção de conhecimento próprio e de fortalecimento político (Ancillotti; Silva, 2022; Santos, 2024). Uriel explicita essa dimensão ao relacionar sua permanência e seus objetivos acadêmicos à construção de epistemologias vinculadas à sua transmasculinidade negra. Assim, os estudos assumem valor que ultrapassa o profissional, tornando-se campo de reinvenção existencial e resistência.

No conjunto, cada uma das narrativas revelaram o ingresso no Ensino Superior como um fenômeno atravessado por afetos, desigualdades, referências simbólicas e projetos de vida que ultrapassam a dimensão individual. Como visto, ao longo das falas, para esses sujeitos, estudar é, ao mesmo tempo, ato de esperança, gesto político e forma de criar futuros possíveis em meio a trajetórias marcadas por desafios sociais e identitários.

### **3.3 Ser LGBTI+ e a decisão de ingressar na Universidade**

Dando continuidade às análises anteriores, busquei, com o passo seguinte da entrevista, compreender como as identidades dos(as) participantes atravessaram suas trajetórias educacionais. Após identificar os fatores que motivaram o ingresso no Ensino Superior, perguntei se ser LGBTI+ influenciou esse processo, com o objetivo de captar dimensões tanto individuais quanto estruturais da experiência estudantil. Essa pergunta foi essencial porque reconhece que o acesso à Universidade não é neutro, sendo atravessado por marcadores sociais que podem gerar oportunidades ou obstáculos distintos. A partir disso, obtive as seguintes respostas:

***Alana Costa:** Com certeza, desde o início, ainda na escola, eu sentia que tinha muito potencial. Muitas vezes penso que poderia ter estudado melhor, que poderia ter contado com um apoio financeiro maior dos meus pais, de forma que não precisasse conciliar trabalho e estudo. Se isso tivesse sido possível, talvez eu tivesse conseguido me dedicar mais, pensar com mais calma sobre algumas escolhas e viver a escola de outra maneira. Isso não significa que a Pedagogia não seja algo bom, pelo contrário, ainda bem que foi esse o caminho. Muitas vezes, coisas difíceis acabam nos levando a experiências positivas. Eu me identifico muito com a Pedagogia e, se tivesse ingressado em outro curso, talvez não tivesse me reconhecido tanto quanto me reconheço aqui. Ainda assim, carrego a sensação de que poderia ter participado mais do Ensino Médio, me dedicado mais à escola e estudado melhor para o ENEM. Eu vivia constantemente preocupada e cansada, o que dificultava*

*qualquer rotina de estudos. Por isso, acredito que poderia ter feito o ENEM de forma mais tranquila. Para mim, inclusive, o próprio ato de fazer a prova foi traumático. Também penso bastante sobre o fato de estar atrasada no curso, de talvez me formar um ano depois do previsto. No entanto, quando relembro tudo o que aconteceu ao longo do caminho, eu respiro e penso: está tudo bem. Cada pessoa tem a sua própria trajetória, e a minha é essa. E é sobre isso.*

**Caetano Castro:** *Demais. Acho que, para quem é viado, o caminho costuma ser muito mais difícil (risos). Isso influenciou bastante, porque é um processo profundamente doloroso. Durante toda a minha infância e adolescência, eu fui uma criança e um adolescente muito reprimidos e sofri múltiplas violências, tanto dentro quanto fora de casa. Foi, sem dúvida, um processo duro. De alguma forma, porém, isso também me amadureceu muito, não que eu recomende esse tipo de experiência, mas, quando a gente nasce carregando essa sina, que, querendo ou não, ainda é vista como um fardo, a vida se torna mais complicada. Eu ainda enxergo isso, muitas vezes, como um peso a ser carregado. Ao mesmo tempo, acredito que isso nos obriga a nos desenvolver mais rápido. A gente precisa ser duas, três, cinco vezes melhor. Esse esforço acaba funcionando como um combustível para continuar, para permanecer lutando e tentar se aprofundar mais em tudo o que faz. Enfim, acho que influenciou muito nesse sentido. A gente já sofreu tanto que, de alguma forma, esse sofrimento também ensina.*

**Uriel Limoeiro:** *Com certeza, ser LGBT influenciou a minha decisão de ingressar na UFC. Sinceramente, acredito que ser LGBT em uma universidade particular é bastante complicado. No caso de uma pessoa trans, então, optar por uma instituição privada torna-se ainda mais difícil. Além da questão financeira, percebo que, nesses espaços, há pouca preocupação com pautas e demandas relacionadas às questões LGBT. Por isso, ser LGBT foi, sim, um fator determinante para eu ter escolhido a UFC. Aqui, por ser uma universidade pública, circulam pessoas de diferentes origens, pertencentes a diversas camadas sociais e atravessadas por múltiplos marcadores sociais. Ainda assim, é importante reconhecer que, no curso de Pedagogia, há pouquíssimas pessoas trans. Somos uma minoria muito pequena. Mesmo existindo alguma presença, ela ainda é insuficiente, e isso evidencia o quanto ainda falta avançar.*

**Edgar Lobo:** *Sim, porque, quando a gente não segue uma norma padrão, as opções acabam sendo muito mais limitadas. Nesses casos, não há muita margem para erro: ou você dá certo, ou você dá certo. É uma necessidade. As portas não se abrem da mesma forma para nós como se abrem para outras pessoas. Então, ou você corre atrás, ou fica para trás e acaba sofrendo as consequências. Para mim, ficar para trás e “me lascar” nunca foi uma opção.*

**Karina Linhares:** *Eu acho que a escolha do que você vai cursar é algo muito particular, muito único para cada pessoa. No entanto, a forma como uma pessoa LGBT é recebida e o que ela vai vivenciar dentro da universidade variam bastante de acordo com o curso e com a área escolhida. A experiência de estar em determinados cursos pode ser muito difícil — áreas como as engenharias e a matemática, por exemplo, costumam ser bastante hostis. Já aqui no Centro de Humanidades, onde há cursos como Letras e Pedagogia, eu percebo a universidade como um espaço muito mais seguro. Pelo menos no meu bloco e no meu centro, eu me sinto segura para estar e circular. Ainda assim, tenho plena consciência de que o preconceito existe, e reconheço que essa sensação de segurança está muito relacionada à minha experiência específica e às características do meu curso.*

**Ana Sousa:** *Eu acho que isso tem muito a ver com a necessidade de a gente ter um lugar, de conseguir conquistar o nosso próprio espaço. Somos tão oprimidas, tão empurradas para posições de exclusão, que, quando alcançamos uma conquista, ela se torna extremamente significativa. Dizer “eu sou uma mulher pobre, bissexual e consigo estudar na melhor universidade daqui” representa um*

*sentimento real de vitória, de afirmação. Não é apenas sobre mim, mas sobre o que essa conquista simboliza. Se eu consegui, outras pessoas que vivem realidades iguais ou até mais difíceis do que a minha também podem conseguir. Elas também podem ocupar esse espaço e ter essa oportunidade.*

**Gabriel Marques:** *Sim, de certa forma, isso influencia, porque a sociedade impõe uma pressão constante para que a gente se encaixe. Nesse sentido, eu acho que o Ensino Superior acaba funcionando como um suporte. Às vezes, tenho a impressão — talvez seja algo muito particular meu — de que existe uma pressão maior quando você é o filho LGBT da família, especialmente o filho gay, como é o meu caso. Há uma expectativa silenciosa de que você precise ser bem-sucedido. Sempre fui muito dedicado aos estudos: fiz cursos, participei de várias atividades e busquei me envolver em diferentes formações. A questão da sexualidade acaba, sim, pesando sobre a gente, e acredito que ter um Ensino Superior ajuda, de certa forma, a atender a essa expectativa e a encontrar um lugar de reconhecimento.*

**Nara Lima:** *Na Pedagogia, eu acho que me sinto mais segura de mim mesma, tanto em relação à minha sexualidade quanto à minha postura como docente, como pessoa e como cidadã. Antes, eu era muito crua, muito medrosa e conhecia poucas pessoas — além dos meus tios — que fossem, digamos assim, “do vale”.*

**Sol Lumiar:** *Eu acho que, indiretamente, sim. De fato, o meu primeiro contato afetivo com uma menina, de ficar com meninas, aconteceu na Universidade. Digo que foi indireto porque sempre me enxerguei como uma pessoa muito questionadora. Sempre tive a necessidade de entender as coisas, de afirmar que as diferenças precisam ser acolhidas, que ninguém é igual a ninguém e que cada pessoa deve viver a própria vida, sem que isso seja assunto dos outros. Tenho a sensação de que ingressei na Universidade sem saber, conscientemente, que era LGBT, mas, ao mesmo tempo, já sabendo. Sempre me vi como alguém diferente, que não funcionava de acordo com o que as outras pessoas diziam ou pregavam. Eu me questionei muito sobre essa diferença: se eu sou diferente, se me sinto diferente, por que isso me tornaria menos ou mais do que alguém? Eu não tenho os mesmos direitos? Por isso, eu penso, por exemplo, em uma menina na escola que começa a se interessar por outras meninas e que deveria ter a possibilidade de conversar com alguém sobre isso. Alguém que diga: “Está tudo bem”, “Calma, isso não é algo horrível”, como muitas vezes as pessoas fazem parecer. Ter esse diálogo, oferecer esse suporte que eu não tive quando criança, entende? Então, quando penso em ser uma pessoa LGBT atuando na educação, vejo isso muito como uma forma de acolher e auxiliar, de fazer com que outras pessoas não passem pelo que eu passei. A educação sempre esteve muito presente na minha vida e sempre me trouxe frutos. Acho que foi ela que me mostrou que eu estava no caminho certo. Talvez aquilo que estamos plantando agora não seja colhido por nós, mas pelas próximas gerações, por outras pessoas que ainda vão nascer e que colherão o que estamos construindo hoje.*

As respostas dos(as) participantes mostraram-se conectadas, revelando que a experiência de ingressar no Ensino Superior foi profundamente atravessada pelas vivências LGBTI+, ainda que de modos distintos. Para alguns, como Alana, ser LGBTI+ se articula com condições materiais e emocionais que afetaram seu percurso escolar — como quando ela citou o cansaço, a falta de apoio familiar e as vivências traumáticas que marcaram sua trajetória, produzindo a sensação de que poderia ter se dedicado mais aos estudos caso não estivesse lidando simultaneamente com vulnerabilidades e pressões cotidianas por ser LGBTI+ —.

Nesse sentido, sua narrativa aponta para como desigualdades estruturais — econômicas, afetivas e identitárias — acumulam camadas de impacto sobre o desempenho escolar e sobre o modo como se vive o processo de ingresso na Universidade (Mott, 2018; Rebouças; Marinho; Silva, 2022).

Caetano reforça essa dimensão ao destacar que a experiência de ser um homem *gay* — atravessada por violências familiares e sociais —, tornou seu percurso mais árduo. Para ele, a identidade LGBTI+ não apenas marcou sua trajetória, mas impôs a necessidade de provar continuamente sua capacidade — uma pressão histórica que incide sobre corpos dissidentes — (Mattos; Cidade, 2016; Lima; Peixoto, 2024). Seu relato evidencia como o sofrimento se converteu em força motivadora, ainda que a partir de um processo doloroso que coloca a população LGBTI+ diante da exigência de *ser melhor o tempo todo* para resistir e avançar. Essa tensão — a necessidade de provar continuamente a própria capacidade — também aparece nas falas de Edgar e Gabriel, revelando o quanto essa pressão é compartilhada e estrutural nas trajetórias de sujeitos LGBTI+.

As falas de Uriel e Edgar reforçam a relação entre identidade de gênero, orientação sexual e acesso educacional, mas situam essa relação dentro de estruturas sociais mais amplas. Uriel, como homem transmasculino, associa diretamente sua entrada na Universidade pública ao desejo de encontrar um ambiente menos hostil que o privado, percebido como menos atento às pautas LGBTI+. Sua escolha se dá pela busca de segurança, reconhecimento e possibilidade de construir uma epistemologia própria, ancorada em sua transmasculinidade negra. Já Edgar entende que, por não corresponder à norma cisheterossexual, possui menos oportunidades e, portanto, menos *margem para errar*. Para ele, ingressar na Universidade se torna quase uma necessidade de sobrevivência, um caminho para garantir autonomia em meio a estruturas que restringem direitos e legitimidade social.

Outras narrativas evidenciam que a identidade LGBTI+ é vivida em meio a tensionamentos que variam conforme o contexto de cada curso ou espaço formativo. É o caso de Karina, que chama atenção para as culturas disciplinares, ela fala que, enquanto áreas como Engenharias e Matemática tendem a ser mais hostis, ela percebe os cursos do Centro de Humanidades como mais acolhedores, o que diminui a sensação de risco e aumenta o sentimento de segurança. Nessa mesma direção, Ana compreende seu ingresso como gesto de afirmação e conquista. Para ela, ocupar a Universidade significa romper expectativas sociais que buscam excluir pessoas pobres, mulheres e indivíduos LGBTI+. Sua presença no Ensino Superior assume, portanto, um sentido político, de abertura de caminhos e de

representatividade (Quinalha, 2023).

Gabriel aponta que ser um homem *gay* gera uma pressão adicional por desempenho e sucesso, frequentemente imposta pelas expectativas familiares e sociais. O Ensino Superior aparece como ferramenta para responder — mesmo que parcialmente — a essas pressões e conquistar legitimidade. Nara, por sua vez, associa seu processo de ingresso ao fortalecimento de sua própria identidade, afirmando que a Universidade, especialmente através da Pedagogia, ajudou-a a se reconhecer e se posicionar com mais segurança enquanto mulher lésbica e futura docente.

Por fim, Sol descreve uma relação indireta entre sua identidade LGBTI+ e o ingresso no Ensino Superior. Mesmo antes de se reconhecer plenamente enquanto bissexual, já se percebia *fora da norma*, questionadora e sensível às diferenças. Para ela, a Universidade se tornou espaço de descoberta, acolhimento e elaboração de sentidos, contribuindo para seu entendimento de si e para o desejo de atuar na educação de forma a oferecer às novas gerações o suporte que ela própria não teve. Seu relato evidencia como o caminho educacional é também caminho de construção identitária e compromisso ético com o cuidado e a transformação social (Rebouças; Silva, 2023).

No conjunto, os relatos mostraram que ser LGBTI+ não determina, mas atravessa o processo de ingresso na Universidade, ora como barreira, ora como incentivo, ora como motor de afirmação e resistência. Esses relatos revelaram, então, que a experiência estudantil LGBTI+ é marcada por desigualdades, mas também por redes de apoio, descobertas identitárias e estratégias de reinvenção de si dentro do espaço acadêmico.

### **3.4 A Pedagogia como um caminho**

A partir desse panorama, no momento seguinte das entrevistas, procurei compreender, também, as motivações que orientaram a escolha do campo de formação — ou seja, o curso de Pedagogia —, tentando identificar não apenas fatores práticos ou circunstanciais, mas também sentidos mais amplos sobre o papel social da educação e, nesse movimento, surgiram as seguintes respostas:

*Alana Costa: Eu escolhi Pedagogia porque era realmente o curso que eu queria, e consegui passar. No entanto, quando cheguei à faculdade, eu estava tão adoecida que não consegui focar no curso. No*

*primeiro semestre, por conta de tudo o que havia acontecido antes, eu me sentia no limite e não conseguia estudar. Acabei reprovando em várias disciplinas nesse período. Alguns professores foram compreensivos e demonstraram bastante entendimento, enquanto outros não. Por causa disso, o meu curso acabou atrasando. Até chegar à Universidade, o processo já tinha sido muito difícil e, na verdade, eu estava extremamente cansada. Não sei exatamente se existe um “eu” antes e depois da Pedagogia. Acredito que sim, porque é impossível passar quatro anos em uma graduação sem sair um pouco diferente. Mas, no meu caso, a principal mudança foi na desenvoltura. Quando cheguei ao curso de Pedagogia, eu me sentia muito cansada e não me sentia verdadeiramente pertencente àquele espaço.*

**Caetano Castro:** *Eu sempre tive muita vontade de ser pesquisador, como já mencionei. A Pedagogia surgiu para mim em um momento muito simbólico, durante a pandemia. Naquela época, eu transitava bastante entre casas e ainda não tinha um espaço que pudesse chamar de meu. Nesse contexto, eu tinha dois sobrinhos pequenos, e o processo de aprendizagem deles, durante a pandemia, foi acompanhado quase inteiramente por mim. Eu auxiliava e mediava esse processo, dando suporte em todas as atividades que eles precisavam realizar em casa. Foi nesse momento que eu comecei a pegar gosto pela coisa e percebi que talvez fosse isso mesmo, que era ali que eu me identificava.*

**Uriel Limoeiro:** *Eu escolhi Pedagogia porque, desde muito novo, sempre me interessei pelo campo da infância. Sei que é até um pouco clichê dizer “escolhi Pedagogia porque gosto de crianças”, mas, no meu caso, não foi exatamente isso. O que sempre me despertou interesse foi a psicologia das crianças: compreender como elas pensam, por que brincam, por que se expressam da maneira como se expressam. Sempre tive curiosidade em estudar o pensamento infantil e, por isso, pensei que a Pedagogia me daria a oportunidade de trabalhar com crianças. Sei que o curso não se resume apenas a isso, mas certamente me permitiria estar em contato com esse universo que sempre me interessou.*

**Edgar Lobo:** *De certa forma, a Pedagogia foi um caminho que me escolheu, e não o contrário, porque eu já realizava atividades ligadas a essa área. Desde muito cedo, eu dava aulas de reforço escolar e gostava bastante disso, mas nunca tinha pensado nisso como uma possibilidade profissional. Não era falta de vontade, e sim de reflexão sobre a Pedagogia como carreira. Com o tempo, fui percebendo que gostava de trabalhar com pessoas. A partir disso, comecei a considerar áreas como Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, observando com mais atenção cada uma delas para entender com qual eu mais me identificava. No fim, com a minha nota, consegui passar diretamente para Pedagogia.*

**Karina Linhares:** *Eu sempre tive muito apreço pela Pedagogia, desde muito nova. A escola onde estudei no Ensino Fundamental I, na minha cidade, era referência em educação inclusiva. Por isso, desde pequena, tive bastante contato com pessoas com deficiência e sempre achei muito interessante a forma como a escola trabalhava com essas pessoas. Além disso, tive professoras no Ensino Fundamental I que me inspiraram profundamente e me ajudaram a construir essa ideia de como a educação é transformadora e de como ela é importante.*

**Ana Sousa:** *Sempre me interessei muito pela área da educação e da Pedagogia. Quando eu era criança, sempre que me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu respondia: “Quero ser professora”. Quando conheci a grade curricular da Pedagogia, me interessei muito pelos conteúdos que seriam estudados. Além disso, acredito que a educação na infância é a etapa mais importante, porque, se as crianças não tiverem uma boa base, elas podem enfrentar dificuldades ao longo de toda a vida escolar. Tenho um amigo que trabalhava em restaurante e tinha muita dificuldade com divisão. Quando perguntei o motivo, ele respondeu que nunca havia aprendido, que ninguém o ensinou. Isso*

*mostra que, quando o aprendizado não acontece desde cedo, torna-se muito mais difícil acompanhar depois. Por isso, vejo essa etapa como extremamente sensível e, ao mesmo tempo, fundamental dentro da educação.*

**Gabriel Marques:** *Eu vim para a Pedagogia por conta do mercado de trabalho, e foi por isso que optei por esse curso. Além disso, minha família é majoritariamente formada por professores. Cresci convivendo com esse universo, fazendo trabalhos com EVA e essas coisas (risos). Brincadeiras à parte, o EVA até faz parte dessa trajetória, mas a escolha não foi por isso (risos).*

**Nara Lima:** *Eu ministrava aulas particulares, mas, até então, não me via seguindo a profissão docente, apesar de já trabalhar há bastante tempo com esse tipo de atividade. Em determinado momento, percebi que não havia mais como fugir: eu já atuava na área há muito tempo e precisava, de fato, cursar Pedagogia. A partir disso, me apaixonei pelo curso. Também sou muito grata por ter iniciado essa formação de forma mais madura. Comecei a Pedagogia aos 31 anos e acredito que, se tivesse feito o curso logo após ingressar em Direito, aos 18 ou 19 anos, não teria a mesma maturidade nem a mesma vivência que tenho hoje. Esse tempo de amadurecimento foi fundamental para que eu me constituísse como docente e me reconhecesse nessa profissão. Foi uma caminhada necessária.*

**Sol Lumiar:** *Fiz o ENEM e consegui ingressar em Pedagogia. Mesmo quando eu ainda cursava Ciências Sociais, muito antes de pensar diretamente nesse curso, eu já dizia que o problema estava no início do processo educativo e que, por isso, era preciso focar na base. Passei a refletir: e se atuássemos no ensino básico, desde a infância? Se começássemos, de fato, pela base, poderíamos contribuir para a formação de uma nova geração de educadores e ajudar as crianças, desde cedo, a desenvolver outra perspectiva sobre o aprender. Não estamos na escola para simplesmente dizer o que é certo ou errado, embora saibamos que práticas como homofobia, racismo e misoginia são inaceitáveis. O que eu desejo é estar nesse espaço para orientar, acolher e encaminhar. Escolhi a Pedagogia porque gosto muito do ensino básico e porque quero contribuir com essa etapa da educação. Sei que talvez eu não veja os resultados desse trabalho, e talvez nem os meus filhos vejam, embora eu espere que sim. Ainda assim, alguém precisa começar, para que possamos construir algo melhor no futuro.*

A escolha pelo curso de Pedagogia atravessou um conjunto de experiências afetivas, biográficas, profissionais e políticas, entrelaçadas com as trajetórias pessoais dos(as) entrevistados(as). Para Alana, a Pedagogia surgiu como um desejo anterior à entrada na Universidade, mas sua chegada ao curso foi atravessada por um intenso desgaste emocional. Seu relato mostrou como a decisão pela área se entrelaçou a um momento de adoecimento e sensação de não pertencimento, o que impactou sua permanência inicial. Apesar disso, ela reconheceu que a formação produziu transformações em sua própria visão de si, indicando que a Pedagogia não apenas foi escolhida, mas também atuou como um espaço de ressignificação pessoal.

Caetano situou sua escolha no contexto da pandemia, quando, ao acompanhar o processo de ensino de seus sobrinhos, descobriu prazer e identificação com práticas

educativas. Seu relato destacou um movimento de descoberta gradual, que transformou uma responsabilidade cotidiana em projeto profissional, vinculando Pedagogia e desejo de pesquisar e entendendo que “A construção da identidade profissional do pedagogo não se restringe apenas ao âmbito da formação acadêmica” (Portilho; Batista; Silva, 2024, p. 3) abrangendo tanto o compromisso com o ensino quanto com a pesquisa. De modo semelhante, Edgar percebeu que seu caminho docente foi sendo formado antes mesmo de identificá-lo como profissão. Suas experiências com reforço escolar abriram um campo de interesse que, posteriormente, o direcionou à Pedagogia.

Nara também trouxe a docência como algo vivido antes de ser assumido profissionalmente. Ao longo de anos ministrando aulas particulares, reconheceu que já exercia práticas educativas, e que a formação pedagógica seria o passo necessário para consolidar essa identidade docente. Sua trajetória evidenciou a importância da maturidade e da experiência acumulada para sustentar essa escolha. Karina, por sua vez, destacou que sua escolha foi fortemente influenciada pela experiência em uma escola reconhecida por práticas inclusivas. Desde a infância, observou o trabalho de professoras que atuavam com compromisso e sensibilidade, o que alimentou seu encantamento pela dimensão transformadora da educação. Aqui, a Pedagogia aparece como continuidade de uma vivência escolar significativa (Rebouças; Silva, 2023).

Da mesma forma, Ana relatou que o desejo de ser professora acompanhou sua história desde a infância. Seu relato evidenciou sensibilidade para a importância da educação básica, especialmente no processo de alfabetização e aprendizagem inicial, compreendida como etapa determinante para o percurso escolar. Para ela, a Pedagogia é resposta a uma convicção antiga de que a base é decisiva para o cuidado e para o desenvolvimento infantil.

Gabriel apresentou uma perspectiva distinta, fundamentada em aspectos mais pragmáticos da escolha. A Pedagogia apareceu como uma alternativa de inserção no mercado de trabalho, reforçada pelo contexto familiar ligado à docência. Embora trate seu comentário com leveza, ele mostra como a decisão também pode se articular a expectativas de estabilidade e continuidade profissional. Com relação à Sol, ela trouxe um discurso fortemente marcado por uma visão política da educação. Para ela, optar pelo ensino básico significa atuar na raiz das desigualdades, contribuindo para formar novas gerações em uma perspectiva crítica e antidiscriminatória. Sua escolha esteve atravessada por compromissos éticos, especialmente no enfrentamento a violências como homofobia, racismo e misoginia. A Pedagogia, nesse sentido, é um projeto de futuro coletivo e de transformação social.

Isso em vista, as narrativas mostraram que a escolha pela Pedagogia é atravessada por diferentes dimensões — afetivas, marcadas por experiências escolares e familiares; biográficas, ligadas a desafios pessoais e processos de amadurecimento; profissionais, relacionadas à inserção no mercado de trabalho; políticas, orientadas por desejos de transformação e compromisso social —. Mais do que uma decisão pontual, a escolha se apresentou como continuidade de trajetórias, resposta a vivências significativas e aposta em um futuro possível — tanto para si quanto para as crianças, para a educação e para a sociedade —.

As narrativas também evidenciaram que a escolha pela Pedagogia se vincula a diferentes modos de compreender o lugar da educação na vida social. Para os(as) entrevistados(as), o curso figura como uma ferramenta de intervenção concreta no cotidiano, capaz de transformar trajetórias individuais e influenciar dinâmicas sociais mais amplas. Nesse horizonte, o ato de educar não é visto apenas como transmissão de conhecimento, mas como um gesto ético e político, orientado pela responsabilidade de formar sujeitos críticos, sensíveis às diferenças e atentos às múltiplas formas de existência (Simas; Rufino, 2019).

Em conjunto, os relatos revelaram que a formação se constitui como espaço privilegiado de encontro entre histórias pessoais e projetos de futuro. É nesse processo que os(as) participantes ressignificam experiências, reelaboram memórias e projetam novas formas de habitar o mundo, encontrando, na Pedagogia, um território fértil para descobertas, reafirmações e transformações.

## **4 “NÃO É SÓ CHEGAR AQUI, É PERMANECER AQUI”: TENSIONAMENTOS ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

No capítulo anterior, vimos como a identidade LGBTI+ atravessa, de diferentes maneiras, a decisão de ingressar no Ensino Superior, evidenciando que esse processo não é neutro nem exclusivamente individual. As narrativas mostraram que o acesso à Universidade é marcado por desigualdades estruturais, como precariedade material, violências familiares e sociais, cansaço emocional e ausência de apoio, fatores que impactam o desempenho escolar e o próprio modo de vivenciar exames e escolhas acadêmicas.

Para alguns(as) participantes, ser LGBTI+ significou lidar com trajetórias mais árduas, com a constante pressão por provar competência e garantir legitimidade em uma sociedade que restringe oportunidades a sujeitos que fogem da norma cisgênero e heterossexual.

Ao mesmo tempo, os relatos revelaram que a identidade LGBTI+ também pode operar como força de afirmação, resistência e motivação. A Universidade aparece, para muitos(as), como espaço de proteção relativa, reconhecimento, fortalecimento identitário e construção de autonomia, especialmente em cursos e áreas percebidos como mais acolhedores. Nesse sentido, ingressar no Ensino Superior assume dimensões políticas e simbólicas, vinculadas à conquista de direitos, à representatividade e ao desejo de transformar realidades futuras.

Diante disso, apresento, neste capítulo, tensionamentos entre o acesso e a permanência no Ensino Superior, a partir de experiências, expectativas, amostras de apoio e/ou de desafio nesses processos, bem como dimensões no sentido de pertença e reconhecimento no contexto da Universidade.

### **4.1 O Ensino Superior: entre expectativas e experiências**

Dito isso, no momento seguinte da pesquisa, busquei compreender quais expectativas os(as) entrevistados(as) nutriram ao ingressar na Universidade, de que modo essas expectativas foram (ou não) atendidas e como poderiam descrever sua experiência de permanência no Ensino Superior até o presente momento. Sobre isso, os(as) entrevistados(as)

relataram:

**Alana Costa:** *Minha experiência com o Ensino Superior foi muito conturbada. Entrei na universidade enfrentando diversos problemas psicológicos e emocionais e, logo no início, tive reprovações e atrasos no curso. Precisei trabalhar, algo bastante comum entre estudantes, especialmente na Pedagogia, e ainda mais entre quem cursa o turno noturno. Foi um período extremamente cansativo e difícil. Em muitos momentos, achei que não conseguiria continuar. Durante grande parte do curso, não tive nenhum tipo de apoio. Senti-me muito sozinha por bastante tempo e, por isso, cheguei a não ver sentido na Universidade. Aos poucos, porém, as coisas começaram a mudar: fui me identificando com o curso, fui me encontrando. Foi um trabalho de formiguinha. O início foi muito difícil, mas, com o tempo, as coisas começaram a melhorar. De expectativas, eu imaginava que a experiência no Ensino Superior seria mais organizada. Acabei encontrando uma realidade bastante desorganizada. Percebi que havia professores excelentes, mas também outros muito problemáticos; era sempre o extremo, ou muito bom ou muito ruim. Descobri, inclusive, a existência de professores “carrascos”. Eu imaginava que esse rigor estivesse relacionado a cobranças acadêmicas, como horário, presença ou leitura de textos. No entanto, percebi que, muitas vezes, esse perfil estava ligado a práticas muito mais graves, como assédio, machismo ou racismo. Isso foi um choque para mim, porque eu esperava dificuldades, mas não desse tipo. Eu já entrei na universidade sabendo que não seria um “mar de rosas”. Esperava não ser ouvida e, por isso, inicialmente, mantive-me em silêncio, como se fosse uma pessoa heterossexual. Com o tempo, no entanto, percebi que podia me identificar como uma mulher lésbica sem ser massacrada por isso. Quando entrei no curso, havia um Centro Acadêmico bastante atuante nas lutas estudantis, o que me fazia sentir um pouco mais protegida. Aqui, senti que fui escutada e isso foi uma surpresa positiva. De modo geral, percebo que a Faculdade de Educação da UFC escuta o que os estudantes têm a dizer. Nem sempre essa escuta se transforma em ações concretas, mas, ao menos, existe a disposição para ouvir.*

**Caetano Castro:** *Eu me sinto muito privilegiado por ter o suporte da minha família. Assim que ingressei na Universidade, a reação foi de incentivo e comemoração, um verdadeiro “uau, parabéns”. Desde o início, contei com esse apoio familiar e, além disso, construí amizades aqui dentro que são essenciais para mim. Acredito que atravessar a Universidade sozinho torna o processo muito mais difícil; no coletivo, a experiência se torna mais possível. Fiz amizades que levo para a vida e que ultrapassam os limites da Universidade. Durante grande parte da graduação, fui estudante trabalhador. Eu estudava e trabalhava ao mesmo tempo, e o trabalho ocupava quase todo o meu dia, fazendo com que minha atenção estivesse constantemente voltada às demandas profissionais. A partir do quinto ou sexto semestre, passei a atuar apenas como bolsista e, então, tudo começou a fazer mais sentido. O que me sustentou — e ainda me sustenta — dentro da Universidade são as amizades construídas ao longo do caminho. Sozinho, acredito que eu não teria conseguido permanecer. Ter pessoas ao nosso lado durante esse percurso torna tudo menos pesado. Eu imaginava que a Universidade seria um ambiente menos hostil, quase idealizado, bonito e acolhedor, algo até romantizado. No entanto, essa expectativa foi rapidamente frustrada. Encontrei professores com extensa formação acadêmica — doutorado, pós-doutorado — que, ainda assim, se mostravam pessoas extremamente difíceis, por vezes violentas. As violências não acontecem apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela. Sempre se fala que a Universidade se estrutura a partir de três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Chegamos aqui após passar pelo ENEM, aprendendo a escrever de acordo com a norma culta, dominando um modelo específico de linguagem. Ao mesmo tempo, discursos pedagógicos, como os de Paulo Freire, defendem o respeito aos saberes prévios dos estudantes e à sua realidade social e histórica. No entanto, na prática, isso raramente acontece. A sensação é de que o estudante chega à Universidade para ser normatizado, enquadrado em um modelo único de produção de conhecimento. Esses núcleos menores, que concentram poder dentro da instituição, muitas vezes tentam nos domesticar, impondo uma forma específica de escrita considerada “científica”. Isso levanta um questionamento importante: tudo o que se enquadra na norma culta é,*

necessariamente, conhecimento científico? Frequentemente, não enxergam o potencial dos estudantes, nem como pesquisadores, nem como produtores de saber. Nossos territórios, vivências e conhecimentos não são respeitados. Isso se torna ainda mais evidente quando, por exemplo, em uma disciplina de pesquisa científica, o estudante apresenta um tema que emerge de suas próprias experiências, atravessadas por marcadores sociais, e escuta do professor que “militância é militância e pesquisa é pesquisa”. Essa separação desconsidera completamente a potência das nossas vivências. Quando você não se enquadra nesse modelo ou não se adapta a ele, isso começa a impactar diretamente no seu desempenho e na sua permanência. Por isso, reforço tanto a importância das amizades. Quando essas dificuldades são compartilhadas coletivamente, fica mais fácil se organizar e tentar, de alguma forma, subverter essas estruturas. Minhas expectativas em relação à Universidade foram rapidamente quebradas, logo no início. Ainda assim, existem experiências boas — e eu sigo afirmando que elas estão, principalmente, nas pessoas. Porque, muitas vezes, a estrutura da Universidade parece fazer de tudo para que a gente desista.

**Uriel Limoeiro:** *A minha experiência aqui foi, sobretudo, de resistência. Se eu pudesse descrevê-la em uma única palavra, seria essa. Para mim, sempre foi um jogo de permanência e resistência. Nós sabemos que temos o direito de estar aqui, que merecemos ocupar esse espaço, mas, ao mesmo tempo, não existem cotas na graduação para pessoas trans, por exemplo. Existem cotas para pessoas negras, para pessoas com deficiência, o que é fundamental, mas, ainda assim, a estrutura da Universidade frequentemente nos empurra para fora, nos faz evadir, nos faz não nos sentirmos pertencentes ao curso. Por isso, para mim, estar aqui é resistir o tempo todo. Eu sou um homem trans, negro e pobre — muito pobre. Estar aqui já é, por si só, um ato de resistência. E o desejo de mudar, de transformar esse espaço de alguma forma, também é resistência. Mesmo diante da violência, sigo com a convicção de que, se for para cair, que seja transformando. Minha expectativa ao ingressar na UFC era dar continuidade aos meus estudos, e isso tem sido atendido. Tenho conseguido acessar muitos conhecimentos e, de certa forma, construir meu próprio caminho. Em muitos momentos, reconheço mais a importância do Ensino Superior público do que da instituição específica. Costumo dizer que mudei profundamente por causa do Ensino Superior público, não necessariamente pela Universidade Federal do Ceará, porque aqui dentro ainda há muito a ser transformado. Há muita hipocrisia, muitos discursos vazios e frágeis. Ainda assim, legítimo a UFC como uma instituição de Ensino Superior público. Por ser pública, ela me abriu possibilidades, criou margens de acesso e pavimentou caminhos que talvez não existissem de outra forma. Minhas expectativas foram atendidas no que diz respeito à continuidade dos estudos e ao encontro com pessoas diversas, com diferentes pensamentos, culturas e experiências. No entanto, também vivi muitas decepções. Essas decepções vêm justamente do fato de ser uma instituição pública, mas, ao mesmo tempo, profundamente contraditória. O que mais me decepcionou foi o currículo do curso, a matriz curricular. Não há, por exemplo, uma disciplina obrigatória sobre gênero e sexualidade. Em relação à negritude, apesar de já existir legislação que determina a valorização, a visibilização e a legitimação da história, da cultura e das epistemologias africanas e indígenas, isso ainda aparece de forma extremamente limitada. Na Pedagogia, apenas recentemente passou a existir uma disciplina obrigatória sobre negritude. Antes, havia apenas a opção optativa — e quem quisesse cursava, quem não quisesse se formava da mesma forma. Digo “formava” entre aspas, porque não considero plenamente formado um professor que conclui a graduação sem letramento racial, sem letramento em gênero e sexualidade. Trata-se de uma formação que licencia para a docência, mas sem preparo ético, político e pedagógico para lidar com a diversidade presente na escola. Por isso, a matriz curricular é, para mim, um dos pontos mais frustrantes dessa experiência.*

A experiência universitária, longe de ser um percurso linear ou homogêneo, é marcada por tensões, disputas de sentido e distintos modos de permanência, tal como é possível observar com as narrativas de Alana, Caetano e Uriel. No entanto, embora cada relato

traga singularidades, eles convergem ao evidenciar que ingressar na Universidade é atravessar um campo de forças no qual expectativas iniciais — frequentemente alimentadas por idealizações sobre o Ensino Superior — se chocam com a realidade institucional, pedagógica e política do cotidiano acadêmico (Rebouças; Almeida; Marinho; 2024).

No caso de Alana, a entrada na Universidade é descrita como um processo permeado por fragilidade emocional, solidão e múltiplas dificuldades materiais, dimensões que tensionam sua permanência desde o início. Suas expectativas de organização institucional, seriedade e acolhimento foram rapidamente frustradas pela percepção de um ambiente burocrático, desigual e, em certos momentos, violento. No entanto, sua trajetória também explicita um movimento de reconstrução ao longo do curso, quando ela encontra espaços de identificação, apoio político no movimento estudantil e abertura para expressar sua identidade lésbica.

Caetano, por sua vez, narra uma experiência marcada simultaneamente por privilégio e ruptura de expectativas. O apoio familiar e as redes de amizade constituem um pilar fundamental de sustentação, permitindo que ele enfrente os desafios de conciliar trabalho, estudo e exigências acadêmicas. Contudo, seu relato desmonta a visão romantizada que trazia sobre a Universidade, o ambiente que imaginava plural e acolhedor se revela hostil, hierárquico e profundamente normativo. No entanto, para Caetano, assim como para Alana, as relações humanas aparecem como fator importante de permanência no Ensino Superior, quase em contraponto à própria estrutura universitária.

No relato de Uriel, a permanência adquire contornos ainda mais intensos, sendo sintetizada pela palavra *resistência*. Sua identidade como transmasculino, negro e oriundo de camadas populares faz da Universidade um espaço de disputa constante por reconhecimento e direito à existência. Embora algumas de suas expectativas tenham sido atendidas — como o acesso ao conhecimento, a continuidade dos estudos e o encontro com diferentes culturas — sua narrativa evidencia o quanto essas conquistas convivem com decepções profundas em relação ao funcionamento institucional. A ausência de políticas afirmativas específicas e a falta de disciplinas obrigatórias que tratem de gênero, sexualidade e racialidade, são elementos que reforçam a sensação de que o Ensino Superior, mesmo público, ainda opera sob lógicas que marginalizam corpos dissidentes. Ainda assim, Uriel insiste em permanecer e transformar, convertendo a própria trajetória em gesto político.

**Edgar Lobo:** *Entrar na Universidade foi muito difícil. Não apenas entrar, mas estar aqui também é difícil. Venho de uma localidade periférica e tive muitos problemas ao longo da minha trajetória escolar. Ainda assim, isso não me impediu de chegar até aqui: consegui concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, sei que nem todas as pessoas conseguem. Nem toda criança ou adolescente LGBT consegue suportar o que eu suportei. Isso não significa que eu seja mais forte, nem que as outras pessoas sejam fracas. Eu tive persistência, mas, acima de tudo, o caminho é realmente muito difícil. Se alguém não consegue chegar até aqui, não é por falta de força, é porque o percurso é extremamente duro. Chegar à Universidade foi uma vitória, tanto no que diz respeito à minha sexualidade quanto à minha origem familiar, por vir de uma família pobre. No entanto, ingressei em um contexto de pandemia, e cursei o primeiro, o segundo e o terceiro semestre de forma totalmente remota. Essa experiência foi muito negativa e comprometeu profundamente a minha base enquanto estudante universitário. Quando passei para o ensino presencial, eu já estava no quarto semestre, mas sem ter vivido a experiência universitária de fato. A Universidade me enxergava como alguém veterano, embora eu não tivesse a vivência de um veterano. Não houve um suporte institucional adequado para inserir os estudantes que ingressaram durante a pandemia de maneira mais cuidadosa. Por isso, demorei muito para me reconhecer como universitário. Só fui me sentir, de fato, parte da Universidade por volta do sexto ou sétimo semestre. Essa demora gerou muita frustração em relação à minha formação, pois eu me perguntava como poderia estar no quarto semestre sem saber coisas básicas: como me locomover dentro da Universidade, como utilizar o SIGAA, o que era o Restaurante Universitário, como acessar determinados serviços. Essas informações fazem parte da vida universitária presencial, e eu simplesmente não tinha como aprendê-las estudando de casa. Essa situação acabou afetando minha motivação e também minha capacidade de estudo. Foram três semestres inteiros em ensino remoto, sem um ambiente adequado em casa para estudar. Não havia um espaço propício, o que dificultava muito a concentração e o aprendizado. Essas dificuldades foram se acumulando ao longo da formação. Como se não bastasse, depois veio a greve, o que significou mais tempo em casa, novamente afastado da vivência universitária. Todo esse processo tornou a caminhada em busca do diploma muito mais dura. Ainda não concluí o curso, mas espero conseguir finalizar neste semestre. Em vários momentos, pensei em trancar a matrícula. No terceiro semestre remoto, cheguei a decidir que, se houvesse um quarto semestre em pandemia, eu trancaria o curso. Eu não estava aprendendo e estava adoecendo psicologicamente. Permanecer naquele formato já não era possível. Abandonar a faculdade, no entanto, nunca foi uma opção real para mim. Eu precisava estar aqui. Talvez não naquele contexto específico, mas em algum momento eu precisava ocupar esse espaço. Como eu já havia ingressado, sabia que poderia trancar e retornar depois. Nunca tive grandes expectativas idealizadas em relação à Universidade. Costumo esperar para viver a experiência e, a partir dela, decidir como agir. Ainda assim, eu tinha um desejo muito grande de estar aqui. Antes de ingressar, porém, me apresentavam a Universidade como um espaço sucateado, marcado por drogas e desorganização. Quando cheguei, percebi que essa imagem não correspondia à realidade. O que encontrei foi uma rotina intensa de estudos, trabalhos e atividades. Definitivamente, não é o espaço fantasioso ou caótico que certos discursos da extrema direita constroem. Pelo contrário, é um espaço exigente e cansativo. Apesar das dificuldades, a vivência universitária transformou minha vida e minha forma de pensar. Isso passa, sobretudo, pela questão da permanência. Não basta acessar a Universidade, é preciso conseguir permanecer nela. Nesse sentido, tive um suporte fundamental da instituição. Desde que ingressei até agora, consegui acessar diferentes bolsas e auxílios: Restaurante Universitário, PIBID, PID, bolsas de iniciação científica (BIA), entre outras. Cheguei a ser contemplado com duas bolsas BIA, além do auxílio alimentação. Esse suporte foi essencial para a minha permanência. Sem essas políticas, eu não estaria aqui. Estar na Universidade em tempo diurno significa, muitas vezes, abrir mão do trabalho. Para quem trabalha e estuda, a rotina é extremamente desgastante. No caso da Pedagogia, isso se torna ainda mais complicado, porque as oportunidades de trabalho na área acontecem, majoritariamente, pela manhã ou pela tarde, já que as escolas não funcionam à noite, com exceção da EJA, que é bastante específica. Por isso, a bolsa não era um complemento, mas uma necessidade para a minha sobrevivência. Não tive suporte financeiro da minha família, então precisei garantir meu próprio sustento. Viver com cerca de 700 reais é muito difícil, mas foi o que tornou possível a minha permanência. Além disso, a garantia das refeições pelo Restaurante Universitário foi fundamental. Ter café da manhã, almoço e jantar assegurados fez toda a diferença, porque, com esse valor da bolsa, seria impossível arcar com*

*alimentação de forma independente. Esses auxílios contribuíram diretamente para que eu pudesse continuar no curso. A convivência na Universidade também ampliou minha visão de mundo. Trata-se de um espaço plural, onde circulam pessoas muito diferentes entre si. Isso provoca deslocamentos, questionamentos e mudanças de perspectiva, tanto no âmbito profissional quanto humano. No meu caso, esse convívio me ajudou a compreender que eu podia ser quem eu sou. A Universidade me deu mais autonomia para expressar minha identidade de gênero. Foi nesse espaço que me reconheci como uma pessoa não-binária. Ao ver pessoas se vestindo, se expressando e vivendo de formas diversas, percebi que eu também podia fazer isso. No entanto, sinto que a Faculdade de Educação é um espaço pouco ocupado por pessoas LGBTI+, especialmente pessoas trans. É um ambiente majoritariamente composto por mulheres religiosas, e muitas vezes me perguntei onde estavam as outras pessoas LGBTI+ que também desejam cursar Pedagogia. Em diversos momentos, me senti só em termos de referência e pertencimento. Ainda assim, pensava que, mesmo estando só, a minha presença ali já era significativa. Eu existia naquele espaço e fazia questão de marcar essa existência. Embora eu tenha encontrado pessoas semelhantes a mim em outros cursos da Universidade, na FACED essa presença é mais fragmentada, quase como “gatos pingados” espalhados. Ainda assim, eles existem, e reconhecê-los também foi parte importante da minha trajetória.*

**Karina Linhares:** *Vim de outra cidade para estudar aqui e, quando penso nas minhas expectativas e na experiência de permanência na Universidade, percebo que grande parte das dificuldades está relacionada a fatores externos. Manter-se financeiramente, organizar o tempo e dar conta das demandas acadêmicas não é simples. Soma-se a isso a postura de alguns professores, que partem de uma visão muito restrita, como se, ao ingressar na Universidade, a vida do estudante tivesse que ser inteiramente dedicada à faculdade. Existe uma cobrança que desconsidera a realidade de muitos alunos, especialmente quando se questiona, por exemplo, por que um estudante não conseguiu ler um texto de cinquenta páginas. Muitas vezes, esse mesmo estudante está lutando para se manter não apenas na Universidade, mas também na cidade, lidando com dificuldades financeiras e com uma rotina exaustiva. Nesse contexto, o Restaurante Universitário da UFC é um dos principais fatores que garantem a permanência dos estudantes. Trata-se de um sistema extremamente avançado e eficiente. Eu, sinceramente, não consigo entender as críticas que ainda são feitas ao RU. A alimentação é de qualidade, com almoço e jantar completos, além de suco, o que faz diferença. Esse serviço contribui diretamente para que os alunos permaneçam mais tempo na Universidade. Lembro, inclusive, de um professor comentar que uma pesquisa apontou que os estudantes mais assíduos eram justamente aqueles que frequentavam o Restaurante Universitário. Quem janta no RU consegue permanecer no campus e ir para a aula, o que facilita muito a vivência acadêmica. Apesar disso, muitos professores não compreendem a realidade do estudante do turno noturno. O aluno do noturno, em sua maioria, é trabalhador. No meu dia a dia, praticamente não há tempo livre para leitura. Quando consigo ler, são duas ou três páginas, no máximo, e isso já exige um esforço enorme. Descontar nota por algo que foge ao controle do estudante é injusto. Não é uma escolha trabalhar nos poucos horários livres; é uma necessidade. Muitas vezes, saio direto do trabalho e chego à Universidade ainda com a farda, e aquele é o único momento que tenho para assistir à aula. Atualmente, curso sete disciplinas, e todas exigem leituras. Individualmente, cada texto pode parecer curto, mas, somados, chegam facilmente a cem páginas por semana. Eu reconheço que os textos são importantes e enriquecedores, e alguns professores adotam estratégias mais sensíveis, como a leitura e discussão do texto em sala, o que considero especialmente adequado para o turno noturno. Essa prática poderia ser mais valorizada e ampliada. Outro ponto que considero problemático é a falta de aproveitamento acadêmico de estágios remunerados, especialmente em escolas privadas. É possível trabalhar anos em uma escola, desenvolver projetos, adquirir experiência prática, e ainda assim não conseguir converter isso em horas complementares ou em qualquer tipo de aproveitamento curricular. O conhecimento adquirido fica restrito à experiência pessoal, sem reconhecimento institucional. Isso gera desmotivação, pois, além da carga intensa de trabalho, o estudante ainda precisa buscar outras atividades para cumprir exigências acadêmicas. Além disso, o acesso ao apoio psicológico na Universidade ainda é muito limitado. Sei que existem serviços, como a clínica de psicologia, mas o acesso é difícil e insuficiente diante da demanda. Os estudantes precisam desse suporte, especialmente os do turno noturno, cujas rotinas são extremamente exaustivas. No meu caso, há apenas um dia da semana em que não tenho*

*compromissos pela manhã, e esse tempo acaba sendo consumido pelo cansaço acumulado. Falta um espaço institucional para falar sobre esse esgotamento. A vida do estudante não se resume à bolsa, à faculdade ou ao trabalho. Existe também o lado pessoal, que continua acontecendo. Problemas familiares, doenças, conflitos e perdas não deixam de existir porque estamos na Universidade. Nos últimos tempos, vivi situações difíceis na minha família, estando longe e sem conseguir oferecer o apoio que gostaria. Essas questões afetaram diretamente minha saúde mental e física. Desenvolvi problemas de pele relacionados à ansiedade, resultado de um estresse constante, sem ter um espaço adequado para acolhimento e escuta. O aspecto pessoal impacta diretamente o desempenho acadêmico e a permanência na Universidade. Muitas vezes, cheguei aqui mentalmente exausta. Em vários momentos, pensei em desistir: largar o trabalho, a bolsa, a faculdade, voltar para minha cidade e cuidar da minha família. Qualquer uma dessas decisões poderia ter acontecido se eu não tivesse, em algum grau, suporte institucional. Por isso, considero fundamental que a Universidade ofereça espaços reais de apoio psicológico e social aos estudantes. Uma instituição do porte da UFC, especialmente sendo uma Faculdade de Educação, precisa reconhecer essas demandas. Não é possível que não haja condições de disponibilizar profissionais e estruturas que auxiliem os alunos a cuidar da saúde mental e a reorganizar suas trajetórias. Trabalhar essas questões dentro da Universidade não é um favor, é uma necessidade para garantir a permanência e a formação dos estudantes.*

As narrativas de Edgar e Karina aprofundam ainda mais a compreensão de que a experiência universitária, longe de se restringir ao domínio acadêmico, é um atravessamento de mundos, de memórias e de forças que tensionam o corpo que aprende e que luta para permanecer. À luz de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), esses relatos podem ser compreendidos como modos de existir, em que o aprender se enraíza na travessia, na fricção entre vida e instituição, na necessidade de reinventar rotas diante dos obstáculos materiais, simbólicos e subjetivos.

No percurso de Edgar, a Universidade aparece como território conquistado a duras penas, onde a chegada é vivida simultaneamente como vitória e descontinuidade. Sua origem periférica, as violências vividas antes mesmo do ingresso e o impacto da pandemia configuram uma travessia marcada por rupturas e, como colocam Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) o aprender se dá não apesar das quedas, mas nas quedas. A ausência de acolhimento institucional, sobretudo para estudantes que iniciaram o curso em modalidades remotas, corroeu sua sensação de pertencimento e retardou sua própria percepção de ser universitário. Nesse sentido, sua trajetória expressa um descompasso entre tempo institucional e tempo existencial — enquanto a faculdade o via como veterano, seu corpo-território ainda estava começando a habitar o espaço presencial —.

Ao mesmo tempo, Edgar mostra como a permanência é uma luta situada na encruzilhada entre estrutura e invenção. A oferta de bolsas, auxílios e políticas de alimentação o mantiveram vivo no percurso, permitindo que ele encontrasse brechas para reconstruir sua

autonomia, sua identidade e sua presença política. Quando afirma que a Universidade *mudou sua mente*, ele traduz, em suas próprias palavras, algo próximo ao que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) descrevem como ampliar mundos, onde nasce a possibilidade de se ver e se experimentar de modos antes impensáveis. A descoberta de sua identidade não-binária, impulsionada pelo encontro com corpos plurais, revela a potência criadora da experiência universitária — potência que existe apesar das ausências institucionais de cuidado, sobretudo no que se refere à presença de outras pessoas LGBTI+ em seu curso. Sua fala mostra que permanecer é, também, afirmar-se como corpo que reivindica existência e cria caminhos para que outros possam vir.

A narrativa de Karina evidencia uma outra face da experiência no Ensino Superior, aquela em que o cotidiano acadêmico se choca com responsabilidades familiares, exigências de trabalho e sofrimento emocional. Sua experiência mostra que as expectativas ao ingressar na Universidade são rapidamente atravessadas por uma convivência constante com o limite — limite de tempo, de energia, de dinheiro, de saúde —. Os relatos de deslocamento entre cidades, carga horária exaustiva, dificuldades financeiras e adoecimento psíquico revelam um corpo que luta para sustentar sua permanência em meio a demandas que se acumulam. Essa sobreposição de dores e obrigações aproxima-se do que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) compreendem como carga, um peso que se coloca sobre os corpos de forma desigual e que exige a criação de tecnologias de sobrevivência.

Karina encontra, no Restaurante Universitário e em algumas práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade do noturno, pequenas brechas de cuidado — aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) chamariam de potências miúdas, ou seja, gestos que, embora simples, sustentam a vida e tornam possível continuar —. Ainda assim, sua narrativa evidencia a insuficiência das políticas institucionais de cuidado e o impacto direto que a falta de acolhimento produz no percurso formativo.

A ausência de suporte psicológico, o não reconhecimento das experiências profissionais acumuladas e a pouca sensibilidade às rotinas de quem estuda à noite revelam uma fissura entre a Universidade que se anuncia como promessa e aquela que se materializa no cotidiano. À luz de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), essa distância pode ser compreendida como expressão de uma instituição que frequentemente se orienta por lógicas de normatização e controle, deixando de escutar as pedagogias que emergem da vida concreta dos sujeitos. Em vez de reconhecer as potências miúdas — ou seja, os saberes que brotam da experiência, da travessia e da lida diária — a instituição insiste em operar como território

rígido, pouco permeável às diferenças.

Karina, portanto, denuncia não apenas lacunas estruturais, mas a urgência de reencantar a Universidade como espaço de vida, de possibilidades, de encontro e de cuidado, onde corpos diversos possam sustentar sua permanência sem precisarem, antes, sobreviver a ela.

As narrativas de Edgar e Karina dialogam com as de Alana, Caetano e Uriel ao evidenciarem que a permanência na Universidade não se reduz à trajetória acadêmica, mas se configura como lida, encruza e invenção. Esses estudantes operam aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) descrevem como potencialização da vida, que é a capacidade de resistir às forças de apagamento, negociar com as estruturas e recriar modos de existir dentro e contra a instituição. Permanecer, nesse sentido, é ocupar o espaço universitário com seus mundos, suas dores, suas histórias e suas potências — transformando o percurso formativo em um exercício contínuo de travessia e imaginação política —, o que também é perceptível nas respostas de Ana, Gabriel, Nara e Sol:

*Ana Sousa: Eu tinha muito medo de não fazer amigos, de acabar ficando sozinha na faculdade, de não conhecer ninguém, de não saber me orientar em Fortaleza. No entanto, consegui encontrar um grupo de amigos maravilhoso, formado por pessoas que compartilham pensamentos semelhantes aos meus e vivências muito parecidas. Brincamos, inclusive, que há apenas uma pessoa hétero no grupo, “para cumprir a cota” (risadas), porque o restante é composto por lésbicas, gays e bissexuais (risadas). Esse é um ambiente no qual me sinto verdadeiramente acolhida. Também considero que tive sorte em relação aos professores. Até agora, não tive experiências que me fizessem querer me fechar ou me sentir reclusa. A maioria dos docentes com quem tive contato é bastante atenciosa e compreensiva, especialmente em relação à realidade do estudante trabalhador. A vivência de quem estuda no turno noturno é muito diferente da de quem estuda durante o dia, assim como a experiência de quem mora longe da Universidade difere bastante da de quem mora próximo ao campus. No meu caso, além de ser estudante trabalhadora, eu moro muito longe da faculdade, o que torna a rotina ainda mais cansativa. Muitas vezes, é difícil conseguir acompanhar todas as leituras e dar conta de todos os textos. Claro que o ideal seria chegar à aula tendo lido tudo, participar ativamente das discussões e acompanhar cada atividade, mas essa não é a minha realidade cotidiana. Preciso sair do trabalho correndo para conseguir chegar à Universidade. Às quartas-feiras, por exemplo, consigo sair um pouco mais cedo, mas apenas porque preciso pedir autorização para não perder o ônibus e conseguir chegar a tempo. O tempo disponível para estudar acaba sendo fragmentado, restrito a pequenos intervalos. Muitas vezes, o momento de estudo acontece no próprio trajeto: estou no ônibus e, ao mesmo tempo, tentando estudar.*

*Gabriel Marques: Eu lembro que, durante a Semana Zero da Pedagogia, tivemos um exercício de apresentação. Nesse momento, cada pessoa precisava se apresentar, se descrever e também dizer qual era a sua orientação sexual. Achei isso muito interessante, porque nunca tinha vivenciado algo assim. Era, de fato, um convite para que cada um se identificasse a partir de quem é, e eu considero isso algo muito importante. Em relação ao comportamento de professores e alunos, não percebo um tratamento diferenciado, pelo menos não a partir da minha experiência. Falo, por exemplo, sobre situações de*

*exclusão ou de tratamento desigual em sala de aula. Sabemos que alguns professores podem carregar posturas preconceituosas, mas, especificamente na FACED, não tenho observado isso. Também acho interessante a forma como as pessoas se relacionam aqui. Na FACED, há muito contato humano: às vezes as pessoas chegam, cumprimentam com um abraço, conversam de maneira próxima. Eu não estava acostumado com esse tipo de interação, então, nos primeiros dias, isso causou um certo estranhamento. Com o tempo, no entanto, a gente se adapta e passa a achar essa vivência bastante interessante.*

**Nara Lima:** *Olha, eu sou uma pessoa que ainda está em processo de investigação diagnóstica, mas há muitos indícios de um transtorno bipolar. Infelizmente, até que esse diagnóstico seja confirmado, o processo costuma levar muitos anos — em média, cerca de uma década. Estou em terapia desde os meus 22 anos, o que já soma 13 anos de acompanhamento. Ao longo da minha trajetória acadêmica, vivi muitos altos e baixos emocionais, o que, conseqüentemente, influenciou meu desempenho. Em diversos momentos, pensei em desistir, em interromper o curso. Isso aconteceu, principalmente, quando eu cursava Direito, antes de ingressar na Pedagogia. Na Pedagogia, no entanto, isso não ocorreu da mesma forma. Não cheguei a cogitar seriamente a desistência, justamente porque esse curso tem um significado muito grande para mim. Mesmo quando esse pensamento surgiu, foi rapidamente descartado, e eu reafirmei para mim mesma que precisava concluir a formação. Também tive a sorte de, em todos os espaços em que estudei, construir núcleos de amizade muito importantes, diversos e acolhedores. São pessoas que sabem respeitar meus limites, inclusive nos momentos em que não estou bem. Quando estou mal, costumo me fechar; quando retorno, venho com a energia lá em cima. Essa “montanha-russa” emocional torna a manutenção das relações um desafio, e sei que nem todo mundo consegue compreender isso — algo que também não posso exigir, já que cada pessoa tem suas próprias demandas, limites e modos de existir. Minhas expectativas sempre foram me formar em Pedagogia e, se minha saúde mental permitisse, dar continuidade aos estudos, ingressando em um mestrado e, posteriormente, em um doutorado.*

**Sol Lumiar:** *Pelo fato de ser um curso noturno e eu trabalhar durante o dia, estar na Universidade é bastante desafiador. A principal dificuldade é o cansaço. Há dias em que estamos bem, e outros em que não estamos. Ainda assim, precisamos trabalhar e, ao mesmo tempo, dar conta das exigências da faculdade: cumprir prazos, entregar trabalhos, realizar provas e apresentar seminários. Os desafios que enfrento estão muito relacionados à exaustão do cotidiano, do percurso diário, e também à questão financeira. Acredito que, se houvesse mais auxílios e um apoio institucional maior, essa realidade poderia ser menos pesada. As bolsas aumentaram recentemente — até pouco tempo atrás, o valor era de 400 reais, e eu mesma recebi esse valor. Atualmente, está em torno de 700 reais, mas sabemos que ainda é insuficiente. No meu caso, não sou bolsista, mas estagiária, e também recebo um valor baixo pelo trabalho que realizo. Tenho plena consciência disso, assim como todas as pessoas que conhecem minha rotina e sabem o quanto o valor recebido é incompatível com o trabalho desempenhado. Por isso, acredito que a dificuldade de permanência na Universidade está muito ligada a esse contexto prático e material. Os auxílios financeiros ainda não são compatíveis com a realidade que vivemos. Não é possível, por exemplo, que uma pessoa seja apenas bolsista do PIBID e consiga se manter recebendo 700 reais. Se essa pessoa ainda contribui financeiramente em casa, a situação se torna ainda mais difícil. Esse valor não é suficiente sequer para a sobrevivência básica. Mesmo considerando a existência do Restaurante Universitário e de algumas isenções, os auxílios ainda são poucos diante das demandas reais: transporte, compra de materiais, celular, notebook, tablet, entre outros itens indispensáveis para a vida acadêmica, que continuam sendo muito caros. Dessa forma, percebo que a maior dificuldade para a permanência na Universidade ainda é estrutural e financeira. Sendo bem sincera, eu não sabia exatamente o que encontraria ao chegar aqui; entrei um pouco “de paraquedas”. Embora já tivesse o desejo de seguir na área da educação, eu ainda não tinha vivenciado essa experiência de forma concreta. O que vejo hoje é um curso que acolhe, mas que também é exigente. Não é possível fazer as coisas de qualquer jeito, porque estamos lidando com pesquisa, estudo e, sobretudo, com a formação de pessoas que irão ensinar. Por isso, precisamos nos formar bem: ler, estudar e construir uma base sólida, para que possamos oferecer*

*essa base a outras pessoas — sejam crianças, adolescentes ou adultos, no contexto da EJA. Um dos grandes desafios, portanto, é ter consciência do peso dessa responsabilidade. Antes de formar outras pessoas, precisamos nos formar. O entendimento que fui construindo ao longo do curso é que não basta aprender os conteúdos apenas para ser aprovada nas disciplinas. É necessário compreendê-los porque eles serão fundamentais para formular debates, reflexões e práticas que, futuramente, levarei para a sala de aula.*

As falas de Ana, Gabriel, Nara e Sol deslocam o foco para dimensões relacionais, temporais e práticas da permanência, territórios que exigem que a Universidade seja pensada como um espaço que articula saberes e vidas, e não apenas conteúdos curriculares (Simas; Rufino, 2019; Almeida; Teixeira, 2023). Ana e Gabriel apontam para o papel decisivo dos círculos sociais, amizades e ritos iniciais (apresentações que já pedem identificação) que vão funcionando como infraestruturas informais de acolhida e que preenchem lacunas institucionais. Esse tecido relacional produz sentido e pertencimento, é nele que muitas vezes se opera a transição entre o *chegar* e o *ser* universitário, transformando a apreensão inicial em cuidado recíproco e reconhecimento, como também é colocado no estudo de Elder Silva (2021).

Nesse sentido, as narrativas também revelam como a temporalidade da vida — trabalhar, deslocar-se, cuidar de familiares, lidar com episódios de crise — conflita com os ritmos acadêmicos. Nara e Sol expõem a montanha-russa emocional e a exaustão material que atravessam o percurso formativo — como elas citam, as oscilações de saúde mental, as jornadas de trabalho diurnas e noturnas, e as bolsas insuficientes —. A partir do pensamento de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), entendemos, aqui, a necessidade de uma pedagogia que entenda tempo e corpo como variáveis curriculares, uma pedagogia que reorganize expectativas avaliativas e práticas formativas para respeitar ritmos biográficos diversos, traduzindo a máxima da formação em cuidado institucional efetivo.

Há, ainda, uma demanda clara por reconhecimento do saber prático e por articulação entre experiência progressa e aproveitamento acadêmico. Karina já havia apontado a perda de aproveitamentos, mas, aqui, Sol e Ana reforçam que o reconhecimento do trabalho e dos saberes do cotidiano poderia aliviar cargas e legitimar trajetórias. Intervir nessa lacuna implica, conforme as provocações de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), repensar critérios de validação do conhecimento, nos deslocando a pensar — e transformar — a Universidade em espaço que (re)aproveita invenções cotidianas e que ferramentaliza experiências e converte prática em crédito pedagógico, em vez de burocratizá-las ou desqualificá-las.

Nessa parte da entrevista, os relatos dialogam, basicamente, enaltecendo por políticas concretas na Universidade, bem como a importância dessas políticas para a permanência no Ensino Superior. Foi bastante recorrente, entre as falas, a ampliação de auxílios compatíveis com o custo de vida, bem como a oferta de suporte psicológico acessível e mecanismos de estágio remunerado aproveitáveis e práticas pedagógicas que trabalhem textos em sala quando possível. Em suma, esses depoimentos mostram que garantir a permanência exige e pede uma reengenharia de rotinas, assim como o reconhecimento dos ritmos vitais e, por consequência, a concretização de um Ensino Superior disposto e embasado na potencialização da vida (Simas; Rufino, 2019).

## **4.2 Permanência no Ensino Superior: dos apoios aos desafios**

Nessa próxima etapa da entrevista, dedicada a problematizar o acesso e a permanência no Ensino Superior, interroguei quais haviam sido, até ali, suas experiências mais marcantes de apoio e/ou de desafio na Universidade — fossem elas relacionadas ou não às suas identidades LGBTI+ —. Nesse sentido, busquei compreender situações marcantes ao longo de suas vivências universitárias, sejam elas, alocadas por acolhimento e reconhecimento, ou, por situações de exclusão e invisibilidade. Presenciei, nas falas, diferentes modos de viver, enfrentar e reinventar a vida acadêmica:

*Alana Costa: Em relação a experiências marcantes ligadas à minha identidade como mulher lésbica, vivi momentos significativos em algumas disciplinas, especialmente na disciplina de Educação e Direitos Humanos, que considero maravilhosa. Nela, houve uma atividade em que precisávamos discutir temas relacionados aos direitos humanos. Minha equipe, formada integralmente por pessoas LGBTI+, escolheu abordar a trajetória do movimento LGBT. Falamos sobre seu surgimento, sobre figuras importantes como Marsha P. Johnson, a Revolta de Stonewall e a epidemia de AIDS, entre outros aspectos históricos e sociais. Foi um debate amplo e muito enriquecedor. Essa experiência foi fundamental para que eu compreendesse melhor a questão do orgulho LGBT. Antes, eu não entendia completamente o significado desse orgulho. A partir dos estudos e das discussões realizadas, consegui refletir sobre a importância de se afirmar, de se orgulhar e de compreender historicamente as lutas e resistências que nos trouxeram até aqui. Isso foi muito marcante para mim, pois até então eu não sabia exatamente por que precisava sentir esse orgulho. Além disso, tive outras experiências positivas e significativas, como as conversas no Centro Acadêmico, as amizades construídas ao longo do percurso e as trocas realizadas em grupos de estudo. Destaco também minha participação no Programa de Educação Tutorial (PET), que foi uma experiência transformadora. Antes de ingressar no PET, eu me mantinha muito restrita à minha própria bolha. Ao entrar no programa, tive contato com diferentes linhas e ramificações de pesquisa, o que me permitiu explorar diversos temas e compreender melhor com quais eu mais me identificava. Essa vivência ampliou minha visão sobre a Universidade e sobre a cidade de Fortaleza. Depois da experiência no PET, sinto que passei a me inserir de forma mais efetiva na vida universitária, tanto por ter um espaço de permanência dentro da*

*Universidade quanto por passar mais tempo nesse ambiente, o que fortaleceu meu vínculo com a instituição e com as pessoas que fazem parte dela.*

**Caetano Castro:** *Gostaria de reforçar algo que considero muito importante. O que há de mais significativo e que levarei para a minha vida é a compreensão de como conseguimos avançar quando nos organizamos coletivamente. Acredito que enfrentar esse percurso de forma solitária é extremamente difícil. Reconhecer-se como parte de um coletivo faz toda a diferença. O sentimento mais marcante, para mim, é o pertencimento. Mesmo diante das diversas violências que eu e tantas outras pessoas enfrentamos, lutei muito para estar aqui. A Universidade é, para mim, um espaço de pertencimento, e eu me aproprio dele, tomo posse desse lugar, porque sei que não foi fácil chegar até aqui. Tampouco será fácil para muitas outras pessoas ingressarem no Ensino Superior. Se estou aqui, é porque houve esforço, resistência e permanência. Não se trata de meritocracia, mas de reconhecer uma trajetória individual atravessada por inúmeras dificuldades. Esse processo foi intenso e marcado por enfrentamentos. Não me considero alguém que merece mais ou menos do que os outros, mas carrego comigo um sentimento profundo de pertencimento e de subversão, que certamente levarei para a vida. Outro aspecto muito significativo foi reconhecer-me dentro desse espaço como parte de algo maior. Aqui, temos contato com pessoas muito diversas e, à medida que nos organizamos e nos reconhecemos uns nos outros, percebemos que não estamos sós. Entendemos que nossas experiências não são isoladas, mas fazem parte de um contexto coletivo. Sempre reforço a importância do coletivo porque foi, de fato, o que me salvou dentro da Universidade — e é o que continua me salvando. Uma das primeiras experiências marcantes foi o meu ingresso no curso de Pedagogia, quando entrei no auditório para a cerimônia inicial do semestre. Naquele momento, percebi que as pessoas ali presentes não eram tão diferentes de mim. Eram pessoas que eu facilmente encontraria no meu bairro. Ver a Universidade com esse rosto me fez acreditar que os meus também podem ocupar esse espaço. Essa vivência me leva a refletir sobre as dificuldades enfrentadas no interior da Universidade e sobre como, apesar dos avanços, ela ainda se insere em um contexto bastante elitizado. O acesso ao Ensino Superior continua, em muitos aspectos, restrito. No entanto, sinto que essa realidade está em transformação, não apenas em função das políticas de cotas, mas também por outros fatores sociais e políticos. Como a primeira pessoa da minha família a ingressar no Ensino Superior, penso muito sobre o significado desse acesso e sobre como ele pode se ampliar. Acredito que, seja por meio de mim ou de outras pessoas, esse caminho pode ser facilitado para que mais integrantes da minha família e da minha comunidade ocupem esse espaço. Embora a Universidade possa ser hostil e, por vezes, cansativa, trata-se de um processo formativo profundamente enriquecedor e necessário. Costumo dizer aos meus primos e primas que, embora o diploma hoje seja apenas um documento — muitas vezes nem físico, mas digital —, ele ainda abre muitas portas. Para quem vive na periferia e em contextos de vulnerabilidade, essa conquista tem um valor imenso e é motivo de celebração. Lembro que, quando entrei na Universidade, houve uma grande comemoração, e o meu desejo é que essa festa se repita muitas e muitas vezes na minha família. A melhor experiência, para mim, é saber que, se eu consegui, outras pessoas da minha família também podem — e devem — conseguir. Se antes eu não me via ocupando esse espaço e não acreditava nessa possibilidade, hoje eu enxergo que ela existe e é real.*

**Uriel Limoeiro:** *As experiências mais significativas de apoio, para mim, foram as relações que construí dentro da Universidade. Posso afirmar que as pessoas que conheci constituem o aspecto mais marcante da minha trajetória no Ensino Superior. Foram as articulações, os encontros e os vínculos que estabeleci aqui que fizeram toda a diferença. Tanto entre os meus pares — outros estudantes — quanto em diferentes espaços acadêmicos, conheci pessoas potentes, estudantes que transformaram a minha vida, que desenvolvem projetos e atuam em áreas que eu jamais imaginei conhecer. Para além dos muros da Universidade, a academia também promove, ainda que em alguns momentos pontuais, a aproximação com as comunidades, por meio de aulas de campo em quilombos, aldeias indígenas e outros territórios. Nessas experiências, tive contato com pessoas quilombolas e com diversas etnias indígenas, o que ampliou significativamente a minha formação. Assim, os laços interpessoais construídos aqui foram profundamente significativos. No que diz respeito às experiências de desafio,*

*elas foram muitas. Um dos maiores desafios esteve relacionado ao autoconhecimento e à necessidade de me afirmar e me expor como eu sou. Ingressei na Universidade como um homem transmasculino não hormonizado, e sabemos que, socialmente, pessoas trans que não passam pela hormonização muitas vezes não são legitimadas. É importante destacar que a hormonização não é uma linha de chegada, nem um requisito da transgeneridade, embora, para muitas pessoas trans, ela ainda seja associada à dignidade e à humanização. As experiências desafiadoras mais significativas estiveram ligadas à autoafirmação. Assumir minhas ideias, expressar meus posicionamentos e me comunicar da forma como sou constituem desafios constantes. Sou uma pessoa que gesticula bastante, que fala de maneira assertiva, que se aproxima, que aponta, que ocupa o espaço. Já ouvi de alguns colegas que minha fala é agressiva ou ofensiva, que eu deveria ter mais cuidado com as palavras. No entanto, também ouvi, de outros estudantes da Pedagogia, elogios e agradecimentos, dizendo que minhas falas os contemplaram e os fortaleceram. Assim, acredito que o maior desafio foi me apresentar a partir da minha essência: da minha transgeneridade, atravessada por marcadores interseccionais como raça e classe social, sendo um homem trans, negro e pobre. O maior desafio foi me colocar nesse espaço e permanecer nele, afirmando cotidianamente: “Este sou eu, este é o meu nome, esta é a minha identidade, esta é a minha epistemologia, este é o meu conhecimento, esta é a minha fala e este é o meu modo de existir”. Por isso, digo que nossa trajetória é, fundamentalmente, uma trajetória de resistência, pois resistimos diariamente para existir como somos. Reafirmo que a experiência mais significativa de crescimento pessoal que tive foi, novamente, o encontro com as pessoas. Se hoje consigo me expressar de forma assertiva, é porque aprendi isso convivendo com pessoas que me fortaleceram, que plantaram e cultivaram em mim uma base sólida, potente e segura. No que se refere às experiências de apoio e desafios relacionadas à minha identidade como pessoa LGBT e como homem transmasculino, reitero que o apoio principal veio das pessoas e das relações interpessoais. Busco, sobretudo, o contato com outras pessoas trans e LGBTs, embora seja importante destacar que ser LGBT não significa, automaticamente, ser letrado ou aliado às lutas transgêneras. Além das relações interpessoais, destaco também o papel fundamental da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE). Para nós, pessoas marginalizadas, a PRAE é essencial para a permanência na Universidade. Sem a assistência estudantil, a permanência de pessoas trans, LGBTs e de outros grupos historicamente excluídos na UFC seria praticamente inviável.*

As experiências relatadas pelos(as) participantes evidenciam processos formativos que ultrapassam o domínio estritamente acadêmico, aproximando-se de práticas de autoconstrução política (Berth, 2023). Para Alana, por exemplo, o contato com debates sobre direitos humanos e história dos movimentos LGBTI+ não apenas ampliou seu repertório intelectual, mas ativou um processo de reconhecimento de si enquanto sujeito político.

Ao compreender o sentido do orgulho LGBT, ela desloca sua identidade do campo da mera vivência individual para o campo da agência coletiva — movimento que Joice Berth (2023) entende como essencial para transformar vulnerabilidades em consciência crítica e potência social —. Sua experiência no PET, que rompe sua *bolha* e a aproxima de outros mundos possíveis, reforça a perspectiva de que a Universidade torna-se espaço de expansão, onde o aprender se converte em ferramenta de autonomia (Santos, 2022).

Para Caetano, a experiência universitária ganha sentido, sobretudo, pela construção de pertencimento e pela força política da coletividade. O reconhecimento de que sua trajetória não é isolada, mas partilhada com outras pessoas em luta, ressoa com a noção de Joice Berth (2023), sobre comunidade como estratégia de sobrevivência. Nesse sentido, o

relato de Caetano evidencia que pertencer não é apenas sentir-se incluído, mas reivindicar o direito de existir em espaços historicamente elitizados. Ao compreender que sua presença abre caminhos para outros corpos periféricos, Caetano incorpora um compromisso ético que transforma a conquista individual em possibilidade coletiva — ou seja, uma responsabilidade comunitária — (Berth, 2023).

Ainda, a narrativa de Caetano dialoga com a ideia de que processos de emancipação não se sustentam apenas na força individual, mas na construção de vínculos que desestabilizam lógicas de opressão. Para Joice Berth (2023), o pertencimento coletivo opera como uma tecnologia social de cuidado e de enfrentamento, capaz de reconstituir subjetividades feridas e produzir horizontes de possibilidade em contextos marcados pela exclusão. É exatamente isso que aparece na fala de Caetano, a percepção de que estar entre pares, reconhecer-se no outro e organizar-se enquanto grupo não é mero gesto de sociabilidade, mas um ato político que protege, fortalece e assegura continuidade à sua presença na Universidade.

Ao compreender que *o coletivo o salvou*, Caetano traduz, em termos de experiência vivida, o argumento de Joice Berth (2023), de que ninguém caminha sozinho em processos de resistência, pois, é sempre a trama compartilhada que permite sustentar a dignidade, enfrentar a violência estrutural e vislumbrar futuros mais amplos para si e para sua comunidade.

Já a fala de Uriel evidencia o quanto a permanência na Universidade, para sujeitos trans e racializados, envolve um processo contínuo de afirmação e negociação de si. Seu relato — sobre a dificuldade de ser reconhecido enquanto transmasculino não hormonizado — também dialoga com as análises de Joice Berth (2023), especialmente quando a autora enfatiza a necessidade de criar contranarrativas que rompem com padrões normativos de humanidade.

Dito isso, ao reivindicar sua presença — seu nome, seu corpo, sua forma de falar — Uriel realiza um gesto que de insurgência cotidiana, ou seja, um modo de marcar território e reivindicar dignidade em instituições que ainda operam sob lógicas excludentes (Berth, 2023). Nesse percurso, o papel da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) e das redes de apoio aparece como expressão concreta da importância de políticas antidiscriminatórias para a produção de justiça social, dimensão indissociável da democratização do acesso ao conhecimento (Berth, 2023).

As narrativas de Alana, Caetano e Uriel acabam dialogando, também, com reflexões de Renan Quinalha (2023), quando o autor aponta a história das dissidências sexuais

e de gênero no Brasil, que é atravessada por disputas de memória e por processos de domesticação das identidades LGBTI+, que muitas vezes tentam reduzir a potência política dessas existências. Quando Alana reconhece, pela via da Universidade, a densidade histórica do movimento LGBT+ — de *Stonewall* à epidemia de AIDS — ela reposiciona sua trajetória dentro de uma linhagem de resistência que costuma ser silenciada. A experiência acadêmica, nesse sentido, não funciona apenas como transmissão de conteúdos, mas como reconexão com uma memória que devolve sentido ao presente e alimenta o orgulho como prática de sobrevivência (Quinalha, 2023).

Caetano, ao enfatizar o papel do coletivo e do pertencimento, materializa uma dimensão comunitária da resistência, uma a força política que emerge quando as dissidências constroem redes que rompem com o isolamento produzido pelas normas de gênero e sexualidade (Quinalha, 2023). Nesse sentido, o pertencimento que ele descreve não é apenas emocional, é, sobretudo, um gesto de disputa pelo espaço universitário, que ainda carrega marcas de elitização, mas que, ao ser reocupado pelos *seus*, revela a possibilidade de transformação estrutural. Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) contribuem para iluminar essa dinâmica ao entenderem a experiência como um ato de encruzilhada, a partir do encontro de histórias, corpos e saberes que fabricam outras formas de existir. A Universidade, na fala de Uriel, funciona exatamente como esse território de cruzamento, quando ele menciona encontros com quilombolas, indígenas, estudantes periféricos, pessoas trans e LGBTI+ que alargam horizontes e produzem modos de vida outros.

O desafio de *se mostrar* tal como é — com sua voz, seus gestos, sua epistemologia — pode ser lido como aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) descrevem como a afirmação radical da vida diante das forças que tentam apagá-la. Resistir, nesse contexto, é também fazer crescer a *árvore potente* que Uriel invoca, cultivada em convivência com outras presenças que sustentam e devolvem força. Cada trajetória mostra, então, que a vida dissidente, quando amparada por coletivos, políticas de permanência e espaços de troca, produz não apenas sobrevivência, mas potência, como vemos nos relatos de Edgar e de Karina:

**Edgar Lobo:** *Compreender o meu lugar dentro da Universidade foi um desafio, sobretudo pela dificuldade de encontrar pessoas semelhantes a mim. As questões psicológicas também atravessaram fortemente essa experiência, pois a faculdade, em muitos momentos, acaba adoecendo os estudantes. Quando os níveis de ansiedade estão muito elevados, torna-se impossível manter o mesmo rendimento acadêmico. Nem todos os professores sabem lidar com essa realidade ou demonstram sensibilidade para dialogar sobre essas questões. No entanto, felizmente, alguns docentes com quem tive contato demonstraram compreensão e apoio. Houve períodos em que enfrentei dificuldades psicológicas tanto*

relacionadas à Universidade quanto à minha vida pessoal, afinal, existe uma vida para além da experiência acadêmica. Nessas circunstâncias, eu não conseguia estar plenamente disponível, nem presencialmente nem psicologicamente. Em alguns momentos, o corpo estava presente, mas a mente não. Diante disso, foi necessário dialogar com alguns professores sobre minha impossibilidade de manter o mesmo rendimento acadêmico, e, em alguns casos, encontrei acolhimento e compreensão. No que se refere às experiências de apoio enquanto pessoa LGBT, não consigo citar iniciativas significativas. A Faculdade de Educação (FACED) não apresenta uma atenção efetiva a essa temática. No currículo, praticamente não há disciplinas que abordem questões relacionadas à sexualidade, identidade de gênero ou orientação sexual. Existe apenas uma disciplina optativa que tangencia o tema, mas não o trata de forma central. Essa lacuna me preocupa profundamente, especialmente considerando que estamos em um curso de formação docente. Estamos sendo preparados para atuar como futuros professores, trabalhando com crianças, adolescentes, jovens e adultos, e, ainda assim, não recebemos uma formação adequada para lidar com questões de sexualidade e gênero. Isso gera insegurança e inquietação. Questiono-me sobre como agir diante de situações de homofobia ou transfobia no ambiente escolar, ou como acolher um estudante que deseje ser tratado de acordo com o gênero com o qual se identifica. Eu mesma fui uma criança que sofreu homofobia na escola e vivenciei o silêncio e a omissão dos professores diante dessas situações. Não desejo reproduzir esse silêncio. No entanto, sem uma formação adequada, como intervir de forma pedagógica e responsável? A ausência dessa formação configura, para mim, um dos principais desafios profissionais enquanto pessoa LGBT. Ressalto que essa responsabilidade não deve recair apenas sobre docentes LGBT. Pelo contrário, é fundamental que professores que não vivenciam essas violências também sejam formados para intervir, compreender e enfrentar essas situações. São justamente aqueles que não sofrem diretamente a homofobia ou a transfobia que precisam desenvolver sensibilidade, conhecimento e compromisso pedagógico para agir. A Universidade, ao não abordar essas questões de maneira estruturada, acaba negligenciando uma dimensão essencial da formação docente. No que diz respeito às experiências de apoio, considero importante destacar minha trajetória como bolsista. Fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID), atuando como monitor em uma disciplina de Didática. Essa experiência foi extremamente significativa para minha formação, tanto como estudante quanto como futuro professor. Estar ao lado de uma docente, participar de discussões e compreender a Universidade para além do lugar de aluno possibilitou que eu me sentisse mais pertencente a esse espaço, também como pesquisador e profissional em formação. Assim, as experiências com bolsas foram marcantes não apenas pela contribuição para minha permanência financeira, mas, sobretudo, pelo impacto na minha formação acadêmica, profissional e como futuro pesquisador.

**Karina Linhares:** Em relação aos desafios, acredito que o mais difícil foi a decisão de vir para cá. Vir para cá em todos os sentidos: sair da minha cidade e ingressar na faculdade. Em Fortaleza, tudo parece distante, complicado e, muitas vezes, inseguro, o que torna o processo de adaptação ainda mais difícil. No que diz respeito às experiências de apoio, o principal veio da minha irmã, com quem tenho uma relação muito próxima. Desde o momento em que decidi que queria vir para cá, ela me apoiou integralmente, dizendo: “Se é isso que você quer, então vá e faça”, “Se é isso que você precisa, então vá em frente”. Esse incentivo foi fundamental durante todo o processo. Em relação à minha sexualidade, a principal dificuldade que enfrentei está ligada à mudança de ambiente familiar. Eu saí de uma casa em que, mesmo sem conversas diretas ou explícitas, todos sabiam quem eu era e com o que eu me identificava. Nunca foi uma questão dentro da minha família. Mesmo quando existiam comentários mais ácidos, eles não eram feitos na minha presença, justamente por saberem o quanto isso me afetava. Ao me mudar para a casa dos meus tios, vivi um retrocesso nesse aspecto. Embora eles não sejam extremamente conservadores, carregam preconceitos velados, o que me faz sentir que voltei a um ponto que eu já havia superado. Essa situação é desgastante e difícil de lidar. Uma experiência marcante na faculdade foi a formação do grupo de amigas com quem convivo atualmente. Lembro de um momento específico em que eu estava quieta, no meu canto, quando uma colega se aproximou e disse: “Ei, você não quer entrar no meu grupo para a gente fazer o trabalho juntas?”. A partir dali, começamos a nos organizar como grupo e decidimos fazer os trabalhos da faculdade sempre juntas. Esse episódio foi muito significativo para mim, especialmente porque eu tinha muito medo de não conseguir me enturmar. Outro momento marcante, bastante comum na experiência da graduação, foi fazer amizade com alguém de outra cidade e visitar sua casa. Fui passar um fim de

*semana na casa de uma dessas amigas: fomos à praia, ao rio, comemos juntas e vivemos experiências simples, mas muito significativas. Essa vivência só foi possível por causa da faculdade. Sem ela, eu não teria feito essa amizade, nem conhecido esse lugar, nem vivido esses momentos que se tornaram tão importantes para mim.*

As experiências de Edgar e Karina aprofundam a compreensão de que a permanência universitária não se limita ao acesso, mas envolve o cotidiano de lidar com forças que pressionam, silenciam e tentam reduzir a potência de existir. Se, como dizem Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), a vida insiste em brotar mesmo em territórios áridos, seus relatos mostram justamente como essa insistência se manifesta — ora na denúncia de estruturas que falham, ora na invenção de pequenos territórios de acolhimento, muitas vezes improvisados, mas decisivos —.

No caso de Edgar, a ausência de formação adequada em gênero e sexualidade evidencia uma Universidade que ainda opera sob o que Joice Berth (2023) denota como práticas que, ao não nomearem a violência, acabam por reproduzi-la. A falta de preparo dos cursos para lidar com a diversidade não apenas fragiliza futuros profissionais, mas também reforça desigualdades que atravessam sua própria trajetória escolar, marcada por homofobia e silenciamento docente. Ainda assim, Edgar encontra brechas de vitalidade nos vínculos com alguns professores sensíveis e nas experiências como bolsista, que lhe permitem expandir sua presença e construir pertencimento. Como dizem Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), esses pequenos gestos podem ser lidos como feitiçarias de cuidado, ações que mantêm a chama da vida acesa mesmo quando a estrutura enfraquece.

Já Karina revela outro tipo de travessia, uma travessia de quem precisa se deslocar — geograficamente, afetivamente, socialmente — para continuar estudando. Sua mudança para um ambiente familiar menos acolhedor quanto à sexualidade marca uma espécie de retorno a um terreno onde antigos medos reaparecem. Aqui, observamos microviolências, que se fazem visíveis na forma de preconceitos velados, que corroem silenciosamente o bem-estar. Porém, Karina também encontra força para contornar isso, a partir de uma espécie de chamado das presenças, em que podemos observar amigas que a puxam para dentro, que a convocam a ocupar o mundo com menos medo (Simas; Rufino, 2019). O gesto simples de uma colega ao convidá-la para um grupo de trabalho opera como uma abertura de caminho — um convite para habitar a Universidade não mais sozinha, mas em coletivo —. A partir daí, viagens, encontros e descobertas se tornam parte de uma vida que se expande para além das dificuldades iniciais.

Assim, tanto Edgar quanto Karina mostram que a Universidade pode ser,

simultaneamente, campo de feridas e de cura, de apagamentos e de criação. Suas narrativas reafirmam o que Joice Berth (2023) também defende, ou seja, o pensamento de que não existe emancipação sem redes. Além disso, Edgar e Karina confirmam aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) sugerem, que a vida, quando partilhada, encontra sempre modos de seguir — mesmo que devagar, mesmo que pelas frestas, mas sempre insistindo em florescer —, o que também é possível de ser observado na fala de Ana:

*Ana Sousa: Houve uma experiência marcante relacionada ao fato de eu estar cursando Pedagogia. Por conta do curso, consegui o estágio que faço atualmente em uma escola. Lá, eu nunca deixei explicitamente claro que sou bissexual. Eles sabem que eu tenho um namorado, que é um homem, então nunca questionaram se eu gosto de homens ou de mulheres. Para eles, o fato de eu ter um namorado já define essa questão. No estágio, eu atuava mais como monitora do que como cuidadora de um único aluno, em uma turma do sexto ano. As crianças criaram muito afeto por mim: sempre que me veem, me abraçam, conversam comigo e demonstram carinho. Atualmente, há outra cuidadora na escola, que é uma amiga minha. Ela é lésbica, tem uma namorada e mora com ela. Em certo momento, algumas crianças vieram falar comigo, em tom de fofoca: “Nossa, tia, você sabia que a outra tia é sapatão?”. O que mais me chocou foi o tom claramente preconceituoso. Crianças tão novas reproduzindo falas cheias de preconceito. Eu respondi que sabia e perguntei qual era o problema. Elas insistiram, perguntando se eu não achava aquilo errado ou nojento. Eu questionei novamente: “Errado por quê? Ela não está apenas namorando? Qual é a diferença?”. Houve também um caso envolvendo duas meninas do sexto ano, de outra turma, que namoravam. Elas andavam juntas, davam as mãos, se abraçavam. A partir do momento em que isso foi percebido pelos colegas, passaram a sofrer comentários constantes, como: “Olha lá aquelas sapatonas”. Diante dessas situações, eu me sentia muito limitada. Não percebia abertura suficiente para intervir da forma que gostaria, para questionar diretamente esses discursos e provocar reflexões mais profundas. Além disso, algumas dessas crianças passaram a me seguir no Instagram. Meu estilo mudou bastante nos últimos tempos: já usei o cabelo bem curto e costumo vestir roupas largas. Ao verem fotos minhas antigas, começaram a comentar: “Tia, por que você estava parecendo um menino nessas fotos?”. Quando eu respondia que era apenas estilo e corte de cabelo, diziam: “Nunca mais faça isso, você estava horrorosa”. É muito difícil tentar transformar esse tipo de visão, porque esse entendimento precisa ser construído aos poucos. As crianças reproduzem aquilo que aprendem em casa. Uma criança de 12 anos, geralmente, não constrói uma opinião sozinha; ela repete o que ouviu, o que viu, o que os adultos disseram ser errado. Por isso, considero fundamental a presença de mais figuras de representatividade, especialmente na educação. A escola ocupa grande parte da vida das crianças, ainda mais com a expansão do ensino integral. Muitas passam o dia inteiro na escola, e a principal referência que elas têm é o professor. Quanto mais diversidade estiver presente nesse espaço, mais naturalizadas essas existências se tornam. Mostrar que uma pessoa pode ser gay, lésbica ou bissexual e, ao mesmo tempo, ser professora, estudante universitária, ter um emprego, uma vida digna. Não é porque alguém é LGBT que vai viver à margem da sociedade. Eu gosto muito da FACED justamente por ser um ambiente livre e plural. Você vê todo tipo de gente e não se sente constrangida ou com medo de dizer quem é. Foi aqui, na faculdade, que me senti verdadeiramente à vontade para dizer: “Sou bissexual, gosto de homens e de mulheres. Qual é o problema nisso?”. Aqui eu não sinto esse tipo de repressão. Para finalizar, uma experiência muito marcante para mim, no sentido de reconhecimento, foi participar da sua pesquisa. Desde quando você apresentou o projeto em sala, eu me interessei em participar. Achei muito significativo perceber que existe espaço para uma pesquisa formal, séria, de mestrado, que valoriza as nossas vivências. Ver que aquilo que a gente vive pode ser objeto de estudo, reflexão e produção de conhecimento foi algo muito potente para mim. Muitas vezes, a gente não imagina que nossas experiências possam ser consideradas relevantes academicamente. Mas elas são. Você, enquanto homem gay, pesquisando as vivências de pessoas LGBTs, também fala a partir da sua própria experiência. Mesmo não tendo sido estudante da FACED, você foi estudante de*

*Pedagogia e conhece as dificuldades, os desafios e também as coisas boas desse percurso. Eu acho isso muito bonito e muito importante: saber que temos voz, que nossas histórias importam e que aquilo que pensamos pode ser transformado em conhecimento, em pesquisa, em algo que outras pessoas vão ler. A sua pesquisa é muito sensível e necessária. São temas da nossa vivência, temas que precisam ser mais discutidos. Pensar que nossas experiências podem fundamentar pesquisas de mestrado, de doutorado, é algo muito potente. Isso nos faz entender que nós somos importantes e que nossas histórias também são.*

Com força, a narrativa de Ana nos lembra o que Guacira Louro (2014) analisa ao discutir como a escola produz e regula corpos, identidades e comportamentos. A instituição escolar é um espaço onde normas de gênero e sexualidade não apenas circulam, mas são ensinadas, reforçadas e vigiadas e, no relato de Ana, vemos esse processo acontecendo de forma explícita. Crianças muito jovens já reproduzindo discursos moralizantes sobre lesbianidade e bissexualidade, demonstrando que a escola, longe de ser neutra, é um território onde hierarquias e expectativas de normalidade são disputadas diariamente (Louro, 2014).

A dificuldade de Ana em se posicionar diante dos insultos dirigidos à colega lésbica evidencia um mecanismo de pedagogia do armário, ou seja, onde percebemos a necessidade de se ocultar para sobreviver em ambientes onde qualquer desvio da norma é imediatamente marcado, comentado ou punido, ainda que de forma sutil (Louro, 2014). Quando os estudantes a questionam por seu corte de cabelo ou estilo de roupa — interpretando tais sinais dentro de um repertório heteronormativo rígido — eles performam aquilo que Guacira Louro (2014) identifica como uma leitura disciplinadora do corpo, que tenta enquadrar identidades a partir de gestos, aparências e modos de existência.

Ao mesmo tempo, Ana demonstra consciência de que essas crianças não inventam sozinhas o preconceito, mas que, na realidade, elas o repetem. Isso dialoga diretamente com a ideia de que as pedagogias culturais — aquilo que se aprende na família, na mídia, na religião, nas ruas — atravessam a escola e moldam percepções sobre o que é *certo* ou *errado*. O desafio, portanto, não é apenas responder a um comentário isolado, mas enfrentar um sistema inteiro de signos e moralidades que estrutura o olhar infantil (Louro, 2014; Silva; Hall; Woodward, 2014).

Ainda assim, a narrativa de Ana também ilumina fissuras importantes nesse cenário. Quando ela afirma que as crianças precisam de mais figuras de representatividade, está, na prática, reivindicando um processo de desestabilização das certezas (Louro, 2014; Silva; Hall; Woodward, 2014). A presença de pessoas LGBTI+ como educadoras, cuidadoras e pesquisadoras tem potência para deslocar, ainda que lentamente, os sentidos dominantes de gênero e sexualidade que circulam no espaço escolar. Trata-se de abrir espaço para outras

formas de existir, para outros modos de narrar e encarnar o mundo (Simas; Rufino, 2019).

Nesse sentido, o pertencimento que Ana encontra na Universidade — especialmente na FACED — aparece como contraponto simbólico à tensão vivida na escola. Ali, ela se sente autorizada a dizer *eu sou bissexual*, rompendo temporariamente com o silenciamento que precisa performar no estágio.

Destaco, ainda, o modo como Ana se reconhece nesta pesquisa e como ela percebe suas vivências como matéria legítima de conhecimento — um momento da entrevista que, certamente, me surpreendeu bastante e de maneira muito positiva —. Quando ela afirma que *a gente é importante*, sua fala materializa uma recusa às pedagogias que hierarquizam vidas — e uma reivindicação de que outras histórias, como a dela, têm direito de aparecimento, estudo e memória — (Simas; Rufino, 2019).

Para mais, apresento as últimas respostas para este trecho da entrevista, no que diz respeito à situações marcantes ao longo das vivências universitárias dos(as) entrevistados(as):

**Gabriel Marques:** *Em relação ao apoio, considero muito importante perceber que sempre é possível chegar, conversar e desabafar, como tem acontecido em algumas disciplinas. Isso torna o percurso mais leve, porque você não está sofrendo sozinho; há um espaço de escuta e acolhimento. Vejo isso como algo fundamental. Também é possível dialogar com os professores. Aqui na faculdade existe essa abertura, o que ajuda bastante. Muitos professores procuram apoiar e incentivar os estudantes da forma que conseguem. Alguns são mais fechados, é verdade, mas, no geral, sabemos que é possível procurá-los, relatar situações difíceis e que, de alguma forma, eles irão compreender. Em relação aos desafios, senti um pouco mais no início do curso. Quando entrei na Pedagogia, até o segundo semestre, eu trabalhava. Estudava à noite e trabalhava pela manhã e à tarde, durante oito horas, na escola em que atuava. Saí desse trabalho no segundo semestre, porque a rotina estava bastante puxada. Era possível conciliar, e eu até conseguia, mas exigia muito esforço, principalmente para dar conta das atividades acadêmicas. Optei por sair do trabalho também porque já pensava em seguir pela área da pesquisa. Para trabalhar com pesquisa e concorrer a bolsas, eu não poderia manter uma carga horária de trabalho tão extensa. Esse desejo de atuar com pesquisa sempre esteve presente. Sempre gostei de pesquisar, sou uma pessoa bastante curiosa. Uma coisa que percebo como particular do curso de Pedagogia é a forte abordagem teórica nas pesquisas. Há espaço para a prática, mas o enfoque teórico é muito marcante. Tenho a impressão de que, mais ao final da graduação ou durante o mestrado e o doutorado, a prática passa a ganhar mais centralidade. Isso não significa que não existam oportunidades práticas ao longo do curso — há bolsas como o PIBID, por exemplo, que permitem essa vivência em sala de aula. Ainda assim, vejo que a produção teórica é muito significativa na Pedagogia. Sinceramente, eu gostaria de ver mais desse material teórico se transformando em políticas públicas e ações concretas. Que não ficasse restrito a livros, artigos e publicações, mas que alcançasse um impacto social mais amplo, chegando, de fato, à transformação da sociedade. Sei que essa é uma visão otimista, mas é uma perspectiva que carrego. Em relação à vivência LGBT, percebo apoio principalmente entre os colegas. Há muita abertura para o diálogo e para a troca, o que fortalece esse sentimento de acolhimento. Fora da universidade, minhas principais redes de apoio são a minha família e o meu namorado. Ele sempre me incentiva. Quando falo que vou escrever algo ou me inscrever em alguma seleção, ele é o primeiro a dizer: “Vai, se inscreve, vai dar certo”. Quando comento que o semestre está puxado, ele responde: “É só um semestre, você vai conseguir, vai dar certo”. Ele é, sem dúvida, uma rede de apoio fundamental para mim, tanto dentro quanto fora da universidade. Em relação aos desafios, no momento não consigo apontar algo*

concreto, mas há uma preocupação que carrego: a futura prática profissional. Enquanto estamos na universidade, esse ambiente é mais protegido. No entanto, penso em como será quando estivermos atuando diretamente nas escolas. Isso me preocupa um pouco.

Sabemos que o trabalho docente envolve não apenas as crianças, mas também as famílias. O contato com os pais pode ser delicado. Já ouvi relatos de colegas sobre situações em que pais estranharam ou questionaram os trejeitos, a postura ou a identidade de professores. Fico me perguntando se isso pode acontecer comigo no futuro. Alguns pais tentam afastar os filhos de qualquer contato com a comunidade LGBT e, quando essa realidade aparece na escola, isso pode gerar conflitos. Por ser algo que foge da cultura e das referências dessas famílias, acabam surgindo atitudes de vigilância, questionamento ou até perseguição aos professores. Esse é um aspecto que me preocupa e que considero importante destacar.

**Nara Lima:** Em relação ao apoio, considero fundamental o aspecto relacional, especialmente por parte dos professores. Eles percebem a sua ausência, notam quando você não está bem e, muitas vezes, chamam para conversar, seja individualmente ou junto ao grupo. Esse cuidado faz muita diferença. No que diz respeito à vivência LGBT na Pedagogia, o apoio aparece, sobretudo, na sensação de pertencimento. É perceber que você tem a sua galera ali, que, ao olhar ao redor, consegue identificar pessoas com quem se reconhece e se sente acolhida. Quanto aos desafios, dentro da universidade não tenho muito a relatar. No entanto, fora desse espaço, vivi uma situação marcante. Em um período em que eu atuava informalmente, dando aulas particulares, trabalhei com famílias de alto poder aquisitivo. Nessa época, eu mantinha uma certa proximidade com a babá das crianças. Eu já estava vivendo um relacionamento com outra mulher e, em determinado momento, publiquei nas redes sociais uma postagem comemorativa — não lembro exatamente se era aniversário de namoro ou algo semelhante — em que aparecia com a minha namorada, acompanhada de uma mensagem de afeto e orgulho. Percebi que a babá curtiu a publicação, e ela era uma pessoa bastante fofoqueira. Pouco tempo depois, quando cheguei para dar aula, ela me informou apenas que “a dona da casa não queria mais que eu desse aula”. Ao perguntar o motivo, ouvi como resposta que “ela não tinha mais interesse”. Não sei afirmar se existe uma relação direta entre esses fatos ou se são apenas suposições minhas, mas o momento em que isso aconteceu me pareceu estranho, com um timing muito preciso. Foi a primeira vez que me peguei pensando de forma mais dura sobre a situação, questionando o que aquilo significava. Fiquei extremamente chateada, embora soubesse que aquilo não diminuía quem eu era nem a qualidade do meu trabalho. Apesar do abalo emocional, não me deixei desanimar, pois tinha clareza da profissional que eu era. Ainda assim, foi uma experiência que me marcou. Em contrapartida, vivi também uma experiência muito significativa de reconhecimento. No semestre passado — mais especificamente no mês passado — duas amigas minhas, que estavam cursando disciplinas diferentes, me procuraram dizendo: “Eu preciso entrevistar uma professora da educação infantil, e a primeira pessoa em quem pensei foi você”. Naquele momento, fiquei surpresa e muito feliz. Pensei comigo mesma que talvez estivesse fazendo algo certo, afinal, duas pessoas distintas haviam me procurado com a mesma intenção. Essa experiência me trouxe uma sensação de validação e de que o caminho que estou trilhando faz sentido.

**Sol Lumiar:** Em relação aos desafios, destaco, principalmente, o contexto conteudista do curso, no sentido de dar conta das disciplinas, das leituras e dos estudos. Como já mencionei, precisamos nos formar com uma base sólida para poder transmitir esse conhecimento adiante, e isso não é simples. É necessário estudar muito, ler bastante e se dedicar constantemente. Muitas pessoas ainda acreditam que quem cursa Pedagogia está ali apenas para dançar na frente das crianças ou atuar como recreador. Não há nenhum demérito nessas atividades — inclusive, já participei de trabalhos assim —, mas faço essa observação para reforçar a importância de valorizar a nossa área como um campo que produz ciência. A Pedagogia produz ciência. Tudo é cuidadosamente pensado; nada é feito de forma improvisada ou superficial. Estamos aqui produzindo conhecimento, estudando, lendo e, em algum momento, mesmo que de maneira indireta, vamos repassar tudo isso às crianças pequenas. Nós respiramos educação. Assim como acontece com a política, tudo o que fazemos é atravessado por ela; tudo é político. Não podemos ignorar essa dimensão do nosso trabalho. Como experiências de apoio, posso citar as próprias disciplinas que cursei. Elas têm sido muito importantes, pois me instigam intelectualmente. Quando somos provocados a pensar, somos também estimulados a produzir, a

*refletir e a construir conhecimento. Esse movimento de instigação é o que nos impulsiona. No que se refere à vivência LGBT, acredito que um dos desafios está relacionado ao fato de vivermos, em certa medida, dentro da bolha universitária. Esse espaço oferece uma sensação de proteção que nem sempre se mantém fora dos muros da universidade. No contexto externo, estamos mais expostos à violência, ao medo e às tensões do cotidiano. Já dentro da universidade, ainda que essa segurança seja, muitas vezes, ilusória, existe uma maior liberdade para ser quem se é e para se expressar com menos receio.*

Gabriel, Nara e Sol nos permitem observar, de modo bastante nítido, que a experiência universitária de estudantes LGBTI+ é atravessada simultaneamente por apoios afetivos, redes de solidariedade e tensões que emergem quando seus corpos e pertencimentos entram em contato com normas heterossexuais ainda vigentes.

No relato de Gabriel, o valor atribuído ao diálogo, à presença de professores acessíveis e à construção de uma rede de apoio ecoa uma política da vida cotidiana em que a hostilidade estrutural pode ser parcialmente suspensa e substituída por práticas de cuidado, escuta e afirmação. Ao mesmo tempo, sua preocupação com o futuro exercício docente — especialmente diante da possibilidade de rejeição por parte de famílias — evidencia como corpos dissidentes são, continuamente, avaliados e disciplinados, sobretudo no campo educacional, onde ainda persiste a expectativa de neutralidade e heteronormatividade como atributos *naturais* do(a) professor(a) (Louro, 2014; Quinalha, 2023). O receio de Gabriel não é individual, mas efeito direto dessa pedagogia normativa que busca vigiar gestos, expressões e modos de existência.

A experiência de Nara acrescenta a percepção de pertencimento dentro da Universidade contrasta com a vulnerabilidade vivida em espaços privados, onde sua identidade afetiva pode ter sido motivo de rompimento profissional. Esse deslocamento evidencia o que Joice Berth (2023) discute ao abordar as dinâmicas de poder que enquadram quem pode circular e ser reconhecido plenamente em determinados ambientes. A autora destaca como marcadores sociais — entre eles gênero, sexualidade e classe — operam para definir quais vidas são consideradas confiáveis, aceitáveis ou desejáveis. A reação da família empregadora, ainda que não explicitada, aponta para a persistência de uma moralidade excludente que, como afirma Guacira Louro (2014), não apenas normaliza padrões heterossexuais, mas produz silenciosamente fronteiras de pertencimento.

Ainda assim, quando Nara reflete sobre o reconhecimento recebido por colegas que a buscam como referência profissional, vemos a emergência de uma autoestima construída na coletividade, aquilo que Joice Berth (2023) identifica como força política do

reconhecer-se capaz, rompendo com expectativas que buscam diminuir sujeitos LGBTI+.

Já o relato de Sol evidencia a tensão entre a densidade formativa da Pedagogia — frequentemente desvalorizada — e o trabalho de legitimar a docência como campo de produção de ciência. Sol reafirma que educar é um ato político, articulando seu percurso formativo com uma consciência crítica sobre o modo como o saber circula. Aqui, se torna possível reconhecer que essa articulação entre formação teórica, resistência e compromisso com a transformação social constitui uma forma de ativismo cotidiano, ainda que não nomeado como tal. Além disso, quando Sol fala da “falsa segurança” oferecida pela Universidade, ela confirma que os espaços educativos, embora acolhedores em certa medida, continuam situados dentro de uma sociedade que produz violência e regula corpos. A sensação de proteção é real, mas ela depende da permanência dentro de um território e esse ponto é central para compreender, como argumenta Guacira Louro (2014), que a escola e a Universidade não estão isoladas das forças sociais que moldam percepções de normalidade, aceitabilidade e perigo.

O que Sol nomeia como *falsa segurança* revela justamente essa fronteira frágil, de um espaço que acolhe, mas que não consegue neutralizar completamente as violências que estruturam a vida pública. Ao reconhecer essa ambivalência, Sol aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre proteção, pertencimento e políticas de permanência que ultrapassem os muros acadêmicos. Sua narrativa mostra que a formação docente, quando aliada a uma consciência crítica de si e do mundo, também produz deslocamentos importantes — permitindo que futuros educadores compreendam a própria presença em sala de aula como gesto político e como possibilidade de ruptura com práticas que marginalizam corpos dissidentes —.

Nesse sentido, sua reflexão ressoa com a ideia de que a docência, ao mesmo tempo em que se apoia em saberes rigorosos, também se compromete com a construção de ambientes em que outras formas de existir possam respirar com mais liberdade.

Ao final, as narrativas afirmam uma centralidade do coletivo na construção da dignidade e da permanência dos sujeitos subalternizados. Elas também evidenciam, conforme Renan Quinalha (2023), que a luta por reconhecimento e segurança não se limita a grandes gestos políticos, mas se desenrola no cotidiano, em escolhas, receios, apoios e micro resistências. E, ecoando em Guacira Louro (2014), mostram que a escola — e a Universidade — são espaços onde identidades são produzidas, disputadas e rearticuladas continuamente.

Nessas histórias, a afirmação das subjetividades LGBTI+ se dá no entremeio de proteção, incerteza e criação de mundos possíveis, mundos que esses estudantes insistem em habitar e transformar.

Por isso, as narrativas mostram que habitar a Universidade implica disputar sentidos de pertencimento e produzir, em meio a tensões e brechas, modos de vida que escapam às normatividades hegemônicas. É nesse processo que a docência e a formação ganham densidade ética, pois tornam-se exercícios de afirmação da vida, especialmente daquelas vidas historicamente silenciadas (Simas; Rufino, 2019).

Assim, quando esses sujeitos narram seus percursos, eles também anunciam horizontes de possibilidade — lugares onde o reconhecimento não é concessão, mas condição de existência —. Essa movimentação cotidiana, feita de apoios, enfrentamentos e pequenas invenções, revela que a busca por dignidade no ambiente universitário é inseparável da criação coletiva de espaços mais respiráveis.

#### **4.3 Reconhecimento e pertencimento como dimensões da permanência no Ensino Superior**

Neste próximo bloco das entrevistas, busco evidenciar de que maneira o Ensino Superior pode funcionar como um espaço produtor de vitalidade, reconhecimento e ampliação de horizontes para os(as) estudantes — em especial, para os(as) estudantes LGBTI+ —. Para isso, aprofundo a discussão sobre o sentimento de pertencimento universitário, perguntando aos(as) participantes desta pesquisa como percebiam seu reconhecimento no ambiente acadêmico e se sentiam-se, de fato, parte integrante da comunidade universitária. A partir dessas questões, reuni o seguinte conjunto de percepções e experiências:

*Alana Costa: Sim, porque acredito que a universidade é feita, principalmente, pelas pessoas. No início, eu não me sentia tão reconhecida nesse espaço, e isso se devia, em parte, ao fato de não me identificar muito com os professores com quem eu tinha aula. Com o tempo, à medida que fui conhecendo docentes mais acessíveis e abertos ao diálogo com os estudantes, passei a me sentir mais pertencente. Comecei a perceber que também podia modificar esse espaço: que podia convidar um professor para falar sobre determinado tema, propor uma oficina ou até mesmo criar um grupo de estudos. Antes, eu não acreditava que tivesse a possibilidade de transformar a universidade de alguma forma. Hoje, sinto que isso é possível justamente por causa das pessoas que fui encontrando ao longo do caminho.*

**Caetano Castro:** *Hoje, sim, eu me sinto pertencente, mas foi um processo muito complicado. Como eu já falei, quando a gente entra aqui, muitas vezes não se reconhece em nada; somos invisibilizados ou nossas produções são inferiorizadas. Hoje, no entanto, eu me reconheço como parte deste espaço — e não só como parte, mas também como alguém que, de alguma forma, marca esse espaço. Espero muito ter deixado minha marca, assim como tantas outras pessoas também deixaram. Quando eu ingressava aqui, outras pessoas estavam saindo, mas eu tive a oportunidade de conhecê-las. Eram pessoas fabulosas, que hoje são profissionais incríveis. Eu me reconheço bastante dentro deste espaço e, de fato, tomo posse dele. Se alguém, com qualquer tipo de poder, olhar para mim e disser “Você não pertence aqui”, eu posso responder: “Eu pertencço sim, porque tomei posse deste espaço; ele é meu.” É um processo, sabe? Esse processo de apropriação, de reconhecimento e de pertencimento pode demorar para algumas pessoas. Há quem saia daqui sem vivenciá-lo. Para mim, foi uma dívida muito grande no início, e agora sinto que finalmente a paguei: me reconheço não apenas dentro deste espaço, mas também como potência, como agente transformador. Acho que é isso.*

**Uriel Limoeiro:** *Eu me sinto pertencente ao Ensino Superior público. Posso citar a UFC, já que ela faz parte desse contexto, mas não quero limitar meu sentimento à Universidade Federal do Ceará, pois tenho muitas críticas à instituição, inclusive em relação ao abandono de pessoas trans. O que importa é que eu me sinto pertencente ao Ensino Superior público. Entendo que é meu direito estar aqui e que tenho um compromisso como acadêmico, como pessoa universitária. Muitas pessoas trans, homens trans, transmasculinos e não-binárias ainda não estão na escola, no magistério ou no Ensino Superior, seja público ou privado. Saber disso me dá consciência do meu compromisso: transformar esse espaço da forma que posso — seja ao falar, ao ser, ao estar presente. Só pelo fato de eu estar em pé, e todos estarem me olhando, já significa algo. Por isso, sim, eu me sinto pertencente, não por causa da UFC, mas por causa do Ensino Superior público.*

**Edgar Lobo:** *Olha, depois de oito semestres, eu acho que me sinto pertencente. Quanto a reconhecimento, não sei bem, mas sei que quando faço algo bem feito em alguma disciplina, isso é percebido. Então, eu considero que isso pode ser uma forma de reconhecimento. Minhas experiências como bolsista, por exemplo no PIBID, também me fazem sentir reconhecido. Uma coisa que considero problemática na Universidade é a falta de incentivo ao mestrado. Acho que poderia haver uma comunicação maior sobre isso, mais incentivo mesmo. Esse é um ponto pouco discutido: há comentários sobre a falta de pesquisadores, mas, ao mesmo tempo, não há incentivo real à pesquisa. Não existem disciplinas ou formações específicas sobre “como se faz uma pesquisa” ou “o que é ser pesquisador”, e, mesmo assim, há críticas de que não estamos pesquisando. Mas como vamos pesquisar se não temos essa orientação? No meu caso, a ideia de fazer mestrado surgiu de forma muito individual, por conversas com outras pessoas e por curiosidade própria: “E se eu fizer mestrado nisso?”, “Como se faz?”, “O que o mestrando faz?”. Sem essa iniciativa individual, a faculdade dificilmente desperta esse interesse. Por isso, acho importante ressaltar a falta de incentivo ao mestrado e à formação continuada de professores.*

**Karina Linhares:** *Sim, eu sempre fui muito do tipo de pessoa que gosta de ajudar, em todos os sentidos. Nesse sentido, meu sentimento de pertencimento aqui foi se formando aos poucos. No primeiro semestre, tudo é estranho; no segundo, as coisas começam a melhorar; e no terceiro você pensa: “Talvez já esteja valendo a pena”. Do terceiro para o quarto semestre, você percebe que realmente está acontecendo algo significativo. No meu caso, percebi meu pertencimento quando, no terceiro semestre, as pessoas começaram a me procurar para pedir ajuda. Perguntavam coisas como: “Você é bolsista?”, “Pode me explicar como faço para conseguir uma bolsa como a sua? Quero muito!”, ou “Você foi à aula tal? Pode me contar o que aconteceu? Tem anotação de alguma coisa?”. E eu explicava com o maior prazer, passava minhas anotações, ajudava no que podia. Então, acho que foi nesse momento que realmente me senti pertencente: quando as pessoas passaram a me procurar, a me perguntar como eu fazia para estar aqui, qual ônibus pegava para chegar, e coisas assim.*

**Ana Sousa:** *Eu falo isso muito porque estamos na FACED, sabe? Aqui, é muito fácil sentir pertencimento, ser ouvido e perceber que nossa voz é importante. Além disso, estamos lidando com professores que formam outros professores, e sinto que o nosso ser é relevante. Mesmo quando damos uma ideia que não dá certo, o importante é que estamos tentando. Então, sim, a resposta é sim: eu me sinto pertencente.*

**Gabriel Marques:** *Sim, realmente, a política de acolhimento aqui na FACED é muito forte. Você sabe que pode demonstrar quem é, sem preconceito, pelo menos é o que eu percebo. Pode até encontrar algumas pessoas que olham de forma diferente, mas são poucas, porque, na maioria, as pessoas têm uma visão mais aberta.*

**Nara Lima:** *Super, super. É um espaço que eu não quero deixar de frequentar, porque o conhecimento me atrai, e eu sei que, se eu estagnar, não vou me tornar a professora que desejo ser. Por isso, preciso estar em contato direto com o conhecimento e com as pessoas, ouvindo suas experiências, para ter mais propriedade, não apenas no meu chão de sala, mas também sobre o que acontece em outros contextos. Tenho essa necessidade, acho que deu para perceber, né? (risadas) Eu realmente gosto de estudar. Acho que a Pedagogia é um curso que todas as pessoas deveriam fazer, especialmente mais maduras, sabe? Até mesmo para quem pensa em maternidade, paternidade ou coparentalidade, porque fomos formados numa escola tradicional e acabamos reproduzindo muito do que recebemos — traumas, ideias equivocadas. É interessante poder conceber uma nova visão sobre a infância, sobre a criança. Por isso, considero um curso que recomendo para a vida.*

**Sol Lumiar:** *Eu me sinto à vontade e confortável aqui. Mas não tenho muitos amigos, sabe? Tenho algumas colegas com quem sempre faço trabalhos em grupo, mas não são pessoas com quem eu tenha contato fora da faculdade, como no WhatsApp, por exemplo. Acredito que isso também se deve à correria da vida adulta. Não tenho um grupinho próprio; eu venho para a faculdade sozinha e passo grande parte do tempo sozinha. Mas isso não significa que eu não me sinta bem ou pertencente. Eu estudo aqui, sinto que este espaço também é meu. Apenas não tenho um círculo fixo de amizades. Às vezes, isso acaba afetando um pouco, porque, por exemplo, quando há trabalhos em grupo, nem sempre sei com quem me juntar. Nem sempre sou uma opção para as outras pessoas, justamente por não ter esse grupinho. Neste semestre, comecei a ter alguns colegas com quem posso fazer trabalhos, o que ajuda bastante. Ainda assim, às vezes é difícil, porque certos trabalhos não podem ser feitos sozinhos e você precisa de alguém para trabalhar junto. Mesmo assim, eu me sinto pertencente. Sou estudante de Pedagogia, e isso é o que mais importa, independentemente de não ter um grupo fixo de amigos.*

As respostas evidenciam o pertencimento como um processo marcado por encontros, tensionamentos, acessos diferenciados e também por ausências. O reconhecimento, por sua vez, emerge tanto das relações interpessoais quanto das estruturas institucionais, ainda que estas últimas nem sempre ofereçam suporte suficiente (Freitas; Ésther; Santos, 2023). No conjunto, as narrativas indicam que sentir-se parte da Universidade é um movimento contínuo de negociação entre expectativas, experiências e afetos.

Alana e Ana destacam a força do coletivo como dimensão estruturante do

sentimento de pertencimento e, em ambas as narrativas, a Universidade deixa de ser apenas um espaço físico ou burocrático e passa a ser um território moldado pelas relações. Para Alana, a identificação com docentes acessíveis e o reconhecimento de sua capacidade de intervir — propor oficinas, sugerir temas, criar grupos de estudo — opera como chave de entrada simbólica e ela passa a se perceber não apenas como estudante, mas como sujeito que transforma o espaço. Ana Sousa reforça essa ideia ao afirmar que a FACED permite que estudantes sejam ouvidos, que suas vozes tenham relevância, mesmo quando suas propostas ainda estão em elaboração. Esse reconhecimento cotidiano legitima sua presença e amplia seu senso de inserção comunitária.

Nas falas de Caetano e Uriel, o pertencimento aparece como um ato político. Caetano descreve um caminho árduo até chegar a um sentimento de posse do espaço universitário. Sua narrativa revela que reconhecimento não é pertencimento imediato, mas um processo de enfrentamento da invisibilidade, de superar a inferiorização das próprias produções e de romper com discursos que tentam excluí-lo. Para ele, pertencer é *tomar posse*, inscrever presença e reivindicar o direito de existir na Universidade como sujeito transformador (Freitas; Ésther; Santos, 2023). Já Uriel distingue entre sentir-se pertencente ao Ensino Superior público e sentir-se pertencente especificamente à UFC. Sua crítica aponta que o reconhecimento institucional não é equânime. Mesmo assim, ele afirma sua presença como direito e compromisso político, pontuando que, estar na Universidade, é um gesto de afirmação diante da histórica sub-representação de pessoas trans no Ensino Superior. Seu pertencimento emerge da consciência de que sua mera existência no espaço universitário já é um gesto de transformação.

Na narrativa de Edgar, o pertencimento é percebido como conquista gradual — complementando e dialogando com a fala de Caetano —, enquanto o reconhecimento aparece associado ao desempenho acadêmico e à inserção em programas de formação, como o PIBID. O reconhecimento não vem de políticas estruturadas, mas de momentos pontuais em que seus esforços são percebidos. Ele também denuncia uma contradição, de que cobra-se pesquisa dos(as) estudantes, mas a Universidade não oferece uma formação pontual para isso.

Para Karina, o sentimento de pertencimento nasce do momento em que passa a ser referência para outras pessoas, e, nesse sentido, através da escuta, da ajuda e da troca de informações, ela se percebe como parte importante do cotidiano da FACED. O reconhecimento, nessa perspectiva, não vem necessariamente de professores ou instituições, mas dos pares. Dar informações sobre bolsas, orientar colegas, compartilhar anotações, são

essas pequenas práticas que a fazem sentir que sua presença importa. Isso em vista, sua narrativa evidencia que pertencimento pode se sustentar em gestos simples, mas densos de significado.

Gabriel destaca a política de acolhimento da FACED como fator essencial. Para ele, a sensação de poder ser quem se é — com relativa segurança e liberdade — configura um ambiente propício ao pertencimento. Embora reconheça que existam olhares estranhos, afirma que a atmosfera geral é positiva. Nesse caso, o reconhecimento é percebido como parte da cultura institucional, mais do que uma conquista individual.

Nara, por sua vez, relaciona pertencimento ao desejo contínuo de aprender. A Universidade aparece como território de circulação de ideias e experiências que ampliam sua formação docente. A identificação com o curso e com o processo formativo reforça seu olhar positivo. Aqui, pertencimento está associado ao envolvimento intelectual e afetivo com a Pedagogia e à consciência de que o conhecimento demanda constância e troca.

Ao final, a narrativa de Sol introduz uma nuance importante, de que é possível sentir-se pertencente sem estar plenamente integrada aos grupos sociais. Sol descreve solidão e dificuldades práticas — como não ter parceiros fixos para trabalhos —, mas, ao mesmo tempo, afirma sentir-se bem e reconhece o espaço universitário como seu. Seu pertencimento, portanto, não se fundamenta em laços coletivos fortes, mas em uma relação mais íntima com o estudo e com a rotina acadêmica. Ainda assim, a ausência de um grupo de apoio revela as ambiguidades do pertencimento — ele existe, mas pode trazer consigo certas dores e desafios, como ela relata —.

Diante do exposto, Alana, Caetano, Uriel, Edgar, Karina, Ana, Gabriel, Nara e Sol mostram que pertencimento não é uniforme, sendo um sentimento que assume diferentes formas, ritmos e intensidades, além disso, mostram que reconhecimento pode vir de vários lugares, tais como conquistas pessoais, docentes, colegas, políticas institucionais, ou mesmo da própria consciência de direito. Dialogando com as perspectivas vistas nos relatos, Marina Freitas, Angelo Ésther e Joelma Santos (2023) reforçam que o pertencimento pode ser coletivo e afetivo (Alana, Ana), político e insurgente (Caetano, Uriel), condicionado à performance acadêmica (Edgar), relacional e prático (Karina), institucional e acolhedor (Gabriel, Nara), solitário, mas consistente (Sol).

Em síntese, as experiências de pertencimento evidenciadas nas entrevistas mostram que a Universidade se configura simultaneamente como espaço de acolhimento,

produção de vínculos e, ao mesmo tempo, como cenário de disputas. Entretanto, o reconhecimento, quando existe, amplia horizontes, e, quando falta, convoca à reinvenção do próprio lugar no espaço acadêmico.

#### **4.4 “São as pessoas que fazem o pertencimento”: processos de fortalecimento da vida no Ensino Superior**

Ao tratar da produção de vínculos, o bloco seguinte das entrevistas buscou compreender como as interações sociais e acadêmicas atravessam o cotidiano no Ensino Superior. Nesse sentido, perguntei quais relações foram decisivas para os processos de pertencimento e de fortalecimento da vida na Universidade, e encontrei afirmações que iluminam essas dinâmicas:

*Alana Costa: Quando entrei na Universidade, eu tinha um grupo de amigos, mas acabamos nos afastando por conta das circunstâncias da vida. Nessa experiência, percebi que a minha história era válida. Antes, eu pensava apenas: “Estou fazendo o necessário para sobreviver; depois, vou entrar na faculdade, conseguir meu diploma e ter um emprego mais estável.” Mas quando entrei aqui e compartilhei um pouco da minha história com meu novo grupo de amigos, eles começaram a legitimar o que eu tinha vivido. Isso me fortaleceu muito, porque antes eu só pensava: “Poxa, a vida é tão difícil” (risadas). Quando conversava com eles, ouvi coisas como: “Nossa, você é incrível”, “Olha tudo o que você enfrentou e mesmo assim está aqui”, e eu percebi: “Nossa, realmente, eu consegui.” Antes, eu não havia parado para refletir sobre muitas dessas conquistas, e essas interações iniciais foram muito importantes para mim. O Centro Acadêmico também teve um papel fundamental. Eu passava a tarde inteira lá — ia do trabalho para a faculdade, tomava banho, almoçava, e às vezes tinha aula à noite. Nesse tempo, eu estudava ou conversava com alguém. Acho que conversava mais do que estudava, mas essas conversas trouxeram muitas trocas significativas sobre a vida. O CA foi muito importante para mim, pelas relações que construí ali, até mesmo com pessoas que conheci por apenas um dia, mas cujas interações, com o tempo, me enriqueceram bastante.*

*Caetano Castro: Acho que as principais interações que realmente me auxiliaram nesse processo foram o contato com pessoas e referências próximas a mim, sabe? Pessoas LGBT, pessoas da periferia. Ter contato com esses professores e colegas potencializou muito a forma como eu me reconheci aqui dentro. Contribuiu para a construção da minha identidade como estudante de graduação e do meu sentimento de pertencimento a esse espaço universitário. Foi, de fato, uma construção coletiva. Por meio do diálogo, das trocas e das vivências, você vai aglutinando experiências dentro de si e, aos poucos, criando novas perspectivas. Essas pessoas me ensinaram muito mais do que uma sala de aula poderia ensinar. Essas vivências foram essenciais. Hoje, consigo me ver como pessoa e até como alguém que merece afeto. Quando entrei na universidade, carregava muitas questões pessoais que nem a terapia havia resolvido. Mas, falando sobre afeto e sobre ter com quem contar, aprendi muito aqui na faculdade. Levo para a vida essa lição: não só se permitir amar, mas também se permitir ser amado. Esse desenvolvimento é fundamental, porque não existe aprendizado verdadeiro sem afetividade. É como um desbloqueio: você traz questões, nem sempre percebe, mas com o tempo nota que está lidando com elas, curando-as. Isso contribuiu muito para a forma como me relaciono com as pessoas. Hoje, consigo me relacionar de maneira mais tranquila,*

*não apenas no amor, mas também afetiva e romanticamente. Aprendi a valorizar profundamente essa dimensão da vida.*

**Uriel Limoeiro:** *Cara, são as pessoas que fazem o pertencimento; não são as paredes, não é nada físico aqui, são as pessoas — incluindo os próprios professores. Acho que, principalmente, as conversas que tive no Centro Acadêmico, com estudantes de outros cursos — gastronomia, música, até estatística — abriram muito meus olhos em relação às matrizes curriculares deles. Essas interações me proporcionaram um sentimento de pertencimento muito grande. Posso fazer também uma menção honrosa a uma professora negra que tive aqui na FACED. Ela é uma mulher potente, que traz cultura e uma essência muito forte. Essa professora me abriu muitas portas, me fez refletir profundamente sobre minha negritude, sobre a negritude brasileira, de forma ancestral e significativa. Para mim, o que me fez me sentir alguém dentro da universidade foram as pessoas: minhas amizades, meus pares, tanto estudantes quanto professores. São essas relações que realmente transformam a experiência de estar aqui.*

**Edgar Lobo:** *Houveram, sim, algumas pessoas com quem interagi — algumas amigas foram fundamentais para tornar a faculdade mais interessante. Aquela ideia de que bons amigos tornam a vida melhor se aplica muito aqui. A vida acadêmica, com boas pessoas ao lado, se torna mais agradável. Eu tive pessoas que fizeram com que os momentos fossem mais leves e alegres. Não que a faculdade seja um ambiente triste, mas é, sem dúvida, um espaço desafiador de permanecer; é preciso lutar constantemente. Não ter com quem compartilhar conversas, experiências e trocas de pensamentos tornaria tudo ainda mais difícil.*

**Karina Linhares:** *Ajudar as pessoas aqui dentro a entenderem coisas que, antes, eu também não entendia foi muito importante. Por mais que você tenha Instagram, editais ou e-mails, compreender a faculdade nem sempre é fácil. Saber como acessar um site, solicitar algo ou enviar um atestado pode ser complicado. Para me sentir pertencente, no sentido das interações, acredito que foi justamente isso: ajudar as pessoas. Quando me perguntam sobre minha bolsa, como consegui, quais documentos foram necessários, eu explico tudo, envio modelos de formulários e dou orientações detalhadas. Incentivo-as a tentar, reforço que é uma experiência valiosa e necessária, e digo: “Tentem, tentem, tentem”. Nesse processo, sinto que pertenço, porque estou contribuindo para que outros avancem junto comigo.*

**Ana Sousa:** *Eu tenho uma colega do Centro Acadêmico que, certa vez, precisou recepcionar alguns calouros. Nesse dia, percebi que algumas pessoas responsáveis pela recepção não compareceram, então fui ajudá-la. Na hora de apresentar os alunos, perguntávamos sempre como cada pessoa gostaria de ser chamada e quais eram seus pronomes. Não é necessário compartilhar toda a história de vida, mas é uma forma de mostrar que buscamos respeito e queremos que todos se sintam o mais confortável possível. Mesmo que a sala seja composta majoritariamente por pessoas cisgêneras, é importante considerar que pode haver alguém que não se identifique dessa forma, alguém que precise se sentir representado e acolhido. Na FACED, essas interações fazem parte do cotidiano; não são imposições, mas pequenas ações que já fazem parte da prática diária e que ajudam a criar um ambiente mais inclusivo.*

**Gabriel Marques:** *Bom, eu acho que, talvez, encontrar outras pessoas LGBT também envolvidas em pesquisa foi muito importante. Isso mostra que realmente é possível chegar lá, produzir conhecimento, desenvolver projetos e pesquisas. Em relação às interações sociais, acredito que foram muito significativas as conversas com colegas. Cheguei a participar de uma ou duas rodas de conversa sobre o tema LGBT no curso, e, sinceramente, gostei bastante. Foi interessante ver outras pessoas se*

*engajando e compartilhando experiências.*

**Nara Lima:** *Minha namorada também é pedagoga, mas pela UECE. A gente brinca muito sobre isso, e eu costumo dizer: “Ah, a UFC é melhor” (risadas). Ela sempre responde: “Tu é muito cadelinha da UFC”, e eu concordo: “Sou mesmo. O que ela mandar, eu faço; o que precisar ser defendido, eu estarei lá defendendo”, porque sou apaixonada por esta Universidade. Quero muito fazer parte dela, não apenas como aluna, mas, quem sabe, como professora ou técnica. Não sei exatamente como, mas é um lugar que eu não consigo mais imaginar minha vida sem.*

**Sol Lumiar:** *Eu acho que os trabalhos em grupo têm me ajudado a me sentir mais pertencente aqui. Por exemplo, há uma disciplina à noite — inclusive a de hoje, quinta-feira — em que o professor quase toda semana passa um resumo e pede que façamos uma atividade ali na hora, em dupla. No início, essas atividades eram um pouco chatas, porque precisávamos escrever duas laudas à mão, algo meio arcaico. Mas, de certa forma, gostei, porque fizeram com que eu interagisse com diferentes colegas em todas as aulas. Já conhecia algumas dessas pessoas, mas agora estou tendo mais contato com elas por conta dessas atividades. Indiretamente, esse tipo de trabalho tem sido muito positivo para a minha interação com os colegas. Eu sinto que essas trocas fortalecem meu sentimento de pertencimento.*

As narrativas apresentadas mostram que os processos de pertencimento no Ensino Superior não se reduzem a dimensões institucionais ou formais, bem como que a vida universitária se acende nos encontros, nas trocas e nas redes de afeto, que se configuram como verdadeiros territórios existenciais. Tal como nos lembram Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), que a vida se faz nos *entre*, nos atravessamentos, naquilo que emerge das relações e que amplia a experiência e a existência. É nessa chave que as falas dos(as) estudantes podem ser revisitadas.

Nesse sentido, a narrativa de Alana evidencia que o contato com colegas funcionou como espaço de validação e retomada de si. Ao perceber sua história ressignificada pelos amigos, ela desloca a ideia de *apenas sobreviver* para a de existir com potência, gesto que lembra o que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) tratam como fazer viver, ou seja, a capacidade de afirmar-se apesar das torções do mundo. Esses encontros inauguram outra leitura de sua própria trajetória, mostrando que o pertencimento pode se fazer por meio de redes que reconhecem o valor das travessias individuais e devolvem ao sujeito um brilho que, por vezes, o cotidiano opaco tenta apagar.

Caetano enfatiza o papel das referências — no seu caso, pessoas LGBT, periféricas, professores e professoras — como catalisadoras de sua identidade universitária. Ao destacar que tais relações o ensinaram mais do que conteúdos formais, ele reforça uma chave central, de que não há processo formativo sem afeto, sem corpos que se encontram, sem

presenças que lembram que aprender é também curar-se (Simas; Rufino, 2019). A afetividade, em sua fala, emerge como ferramenta que desarma dores, rearranja caminhos e produz pertencimento. É o que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) entendem como a força encantatória dos encontros, uma força que alarga a vida, que reabre possibilidades e que sustenta a vida.

Uriel afirma que não são os muros ou prédios que produzem pertencimento, mas as pessoas. A ênfase nas conversas, nas trocas com colegas de diferentes cursos e na figura inspiradora de uma professora negra aproxima sua narrativa da ideia de que a vida se potencializa pelo comum, por aquilo que se compõe coletivamente (Simas; Rufino, 2019; Berth, 2023). A *menção honrosa* à docente aponta para o caráter ancestral da formação, tão presente na obra de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), especialmente quando os autores colocam que há conhecimentos que atravessam, movem e convocam, e que não se limitam ao conteúdo disciplinar. Essa professora atuou, então, como corpo que abre caminhos, gesto que encanta e potencializa a vida.

A fala de Edgar reafirma que a permanência universitária, especialmente para grupos vulnerabilizados, exige mais do que acesso, exige rede, cumplicidade e partilha. Os amigos aparecem como força que torna o percurso *mais bonito*, expressão que dialoga diretamente com a noção de encantamento em Luiz Simas e Luiz Rufino (2019). A vida acadêmica, marcada por desafios e lutas, ganha outro contorno quando se inscreve em relações que fazem vibrar, que tornam os dias menos pesados e mais respiráveis.

Karina apresenta uma perspectiva distinta, pois seu pertencimento nasce do gesto de ajudar. Ao orientar colegas, ensinar caminhos burocráticos e compartilhar saberes, ela se reconhece como parte da Universidade. Nessa chave, sua narrativa ecoa a noção de cuidado em comum, quando a vida ganha força quando compartilhada. A troca — e não a competição — aparece como motor de construção coletiva e, nesse sentido, seu pertencimento emerge não por identificação, mas por engajamento na manutenção da vida de outras pessoas.

Ana destaca práticas simples — perguntar o pronome, acolher calouros, criar um ambiente respeitoso — que compõem o seu círculo acadêmico e, essas ações, embora pequenas, são capazes de instaurar outro clima no espaço acadêmico, reencantando a convivência e produzindo um ambiente onde mais pessoas podem existir com dignidade.

Gabriel encontra força ao ver outras pessoas LGBT fazendo pesquisa, um espelhamento que se torna o destaque em sua fala e, assim, ele toma essas referências como exemplos, inspirações e caminhos possíveis para a potencialização de sua vida. Pertencer,

aqui, é enxergar-se no futuro, perceber que não se está só na travessia e que há quem abra clareiras para que outros caminhem (Simas; Rufino, 2019).

A relação afetiva de Nara e sua paixão pela Universidade revelam um pertencimento que transborda o institucional. Ela se projeta ali, no futuro, como docente ou técnica. Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) falam da força do desejo como motor de continuidade da vida e, na narrativa de Nara, a Universidade torna-se esse lugar de enraizamento e de sonho — não por idealização, mas por vínculos que lhe deram chão no contexto do Ensino Superior —.

Sol apresenta uma experiência interessante, mostrando que atividades aparentemente burocráticas, como trabalhos feitos em dupla, tornam-se oportunidades de aproximação e criação de laços. Isso reforça a ideia de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), de que a vida se faz nas brechas, nos encontros que surgem mesmo quando não planejados e, assim, esse convívio imposto pelo cotidiano torna-se espaço de fortalecimento da vida social e acadêmica de Sol.

Todas as narrativas, conectadas e, quando lidas à luz de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), evidenciam que pertencimento é obra do encontro, da convivência, do afeto, da partilha, do reconhecimento e dos gestos cotidianos que afirmam a vida. Trata-se de uma potencialização e valorização da vida e da existência, que se constrói continuamente, nas relações que oferecem chão, respiro, espelho, apoio e possibilidades de reinvenção.

A Universidade aparece, assim, não apenas como instituição, mas como território vibrátil, onde estudantes constroem caminhos de cura, de força e de existência, especialmente a partir de interações que os ajudam a seguir — e a continuar fazendo o próprio viver —.

## 5 VALORIZAÇÃO E POTENCIALIZAÇÃO DA VIDA NO ENSINO SUPERIOR

No capítulo anterior, procurei apresentar o reconhecimento e o pertencimento como dimensões centrais da permanência no Ensino Superior, evidenciando que sentir-se parte da Universidade é um processo construído ao longo do tempo, atravessado por relações, conflitos, ausências e encontros significativos. Além disso, busquei evidenciar que o fortalecimento da vida no Ensino Superior se produz, sobretudo, nos encontros que legitimam histórias, constroem redes de afeto e ampliam horizontes de existência.

Assim, partindo da compreensão de que são as relações — mais do que as estruturas formais — que possibilitam à Universidade afirmar-se como espaço de valorização e potencialização da vida em sua diversidade, este próximo capítulo dedica-se a discutir como esses processos se expressam no Ensino Superior, mais precisamente observando interações e convivências no âmbito da Universidade, bem como ao papel da instituição na promoção da diversidade e na construção de práticas efetivamente inclusivas.

### 5.1 Convivências que atravessam a formação: interações com discentes e docentes

Assim, no momento seguinte das entrevistas, busquei explorar de forma mais profunda como os(as) participantes caracterizariam suas interações e dinâmicas de convivência com professores(as) e colegas ao longo de sua trajetória desde o ingresso na Universidade. A intenção era compreender não apenas como essas relações se constituíram, mas também de que maneira elas influenciaram seus processos de pertencimento, permanência e construção de sentidos dentro do espaço acadêmico. Ao serem convidados(as) a refletir sobre essas vivências, os(as) entrevistados(as) trouxeram as seguintes considerações:

*Alana Costa: Foi tudo muito bom enquanto durou. Consegui aprender bastante e crescer de muitas formas. Até as interações ruins me ajudaram a evoluir de certa forma, mas, de modo geral, foram mais as experiências positivas e os momentos de escuta que marcaram. Sinto que meu crescimento ocorreu principalmente no sentido de me tornar mais autoconfiante. Quando cheguei à UFC, vindo do interior, eu não sabia muito bem como interagir com as pessoas e sentia muita vergonha. Com o tempo, consegui desenvolver mais segurança, porque minhas falas e experiências foram validadas por outros; consegui dialogar, conhecer pessoas com trajetórias semelhantes à minha e me identificar aqui. Tudo isso fortaleceu minha autoestima e consolidou minha identidade, permitindo que eu crescesse como pessoa. Hoje, não sinto mais aquela vergonha de falar em público. Para mim, isso já*

*representa uma etapa importante vencida na vida. Aprendi que, de fato, “quem tem boca vai a Roma”. Também desenvolvi minha comunicação, algo essencial na Universidade, e percebo que essa habilidade foi fundamental para o meu crescimento pessoal e acadêmico.*

**Caetano Castro:** *No primeiro momento, do primeiro ao quarto semestre, minhas interações com os professores eram mínimas: eu entrava em sala de aula, assistia à aula e ia para casa. Com os colegas, no entanto, sempre tive um contato maior. Terminada a aula, era “vamos ali no barzinho”, por exemplo. Ou seja, minha articulação era sempre mais forte com os colegas do que com os professores. Isso mudou na reta final do curso, do quinto ao oitavo semestre. Hoje em dia, tenho mais interações com os professores do que com os amigos. Acho que isso trouxe um equilíbrio importante. Além disso, comecei a me aproximar de professores que se tornaram minhas referências, depois de ter passado por experiências ruins com outros docentes. Até então, todos os professores pareciam iguais àqueles que me destratarem ou me assediaram. Foi traumatizante. Quando percebi que estava generalizando e comecei a buscar outros orientadores, por exemplo, para o meu TCC, encontrei pessoas muito acessíveis e dispostas a ajudar. Foi nesse momento que me aproximei das minhas referências, e isso foi essencial. Sem esses professores, eu teria desistido da pesquisa há muito tempo, assim como havia desistido no início do curso. Hoje, penso em pesquisa, mestrado e doutorado por conta desses referenciais; eles me ajudaram a transformar meu pensamento. Inclusive, uma crítica potente que faço: a Universidade fala anos sobre a importância dos três pilares e sobre formar estudantes pesquisadores. Porém, a mesma instituição desestimula, categoriza, patologiza pessoas e conhecimentos, e define quais saberes devem ser aceitos ou não. É contraditório. Desde o início, sofri violência em relação à pesquisa e à minha escrita. Hoje, reconheço que minha escrita é potente. Ela pode ser diferente do padrão acadêmico, porque é fruto das minhas vivências. Escrever é, literalmente, transformar vivência em conhecimento. Hoje, me reconheço como estudante pesquisador. Já escrevi alguns artigos e tenho outros trabalhos encaminhados, e me sinto pertencente a esse universo de produção acadêmica.*

**Uriel Limoeiro:** *Como eu disse mais cedo, sou uma pessoa sociável. Tenho muitos colegas na Pedagogia, tenho amigos, uma verdadeira família dentro do curso, e também fora da Pedagogia construí relações muito fortes. Considero essas relações boas e significativas. Não tenho dificuldade em me relacionar com os colegas do curso nem com os professores. Os docentes me conhecem; se você perguntar a eles quem eu sou, vão saber responder — modéstia à parte, mas é a realidade. Meu problema não é com pessoas em geral, mas com alguns professores que abusam de poder ou cometem assédio em sala de aula. Eles sabem que estou atenta e que não me calo diante dessas situações. Posso afirmar que sou muito sociável, valorizo o afeto entre meus pares e não tenho medo de autoridade.*

**Edgar Lobo:** *Eu tive poucos colegas, mas isso se deu mais por uma questão de identificação. Muitos alunos daqui não compartilhavam meus interesses ou maneiras de pensar, então eu cultivava apenas as interações que achava mais interessantes, mas eram poucas. Não sei se isso chega a ser um problema, mas eu não via muitos semelhantes, tanto na questão da sexualidade quanto em termos de intelecto e forma de pensar. Por isso, acabava não criando vínculos fortes. Muitas vezes, eu era um lobo solitário na Universidade. Participava de vários grupinhos apenas para cumprimentar, almoçar no Restaurante Universitário ou trocar algumas palavras, mas não fazia parte de nenhum deles de fato. Com os professores, a relação era tranquila. Em sala de aula, eu mantinha boa convivência, e nos momentos em que tive bolsa e orientação acadêmica, também tive experiências positivas. De modo geral, minhas relações foram tranquilas e eu não enfrentei grandes problemas.*

**Karina Linhares:** *Eu nunca tive problemas com nenhum professor até agora, considerando que ainda estou no terceiro semestre e muito ainda está por vir. O que aconteceu, na verdade, foi mais em*

*relação às metodologias adotadas por alguns professores. Alguns têm uma forma de ensinar que, para mim, é difícil de acompanhar, porque cada pessoa entende de um jeito a explicação e a condução da aula. Às vezes, isso pode ser bastante cansativo. Quanto aos colegas, também nunca tive problemas. Eu não vejo sentido em criar intrigas, seja em trabalhos ou na faculdade em geral, porque isso não acrescenta nada e só gera tensão. De modo geral, tudo aqui tem sido tranquilo e bem tranquilo de lidar.*

**Ana Sousa:** *Vou falar da minha turma. Sempre que chega uma pessoa nova, a turma procura incluí-la. Pode ser alguém de outro semestre, e algumas pessoas podem achar que formamos “panelinhas”, mas eu não vejo assim, porque a maioria sempre tenta incluir todo mundo. Por exemplo, quando a sala se separa em equipes, se chega alguém sem equipe, essa pessoa não fica isolada no canto. Alguém vai se aproximar e perguntar: “Você está sem equipe? A minha está cheia, mas vamos ver se tem alguma outra com vaga.” Ou então: “Está faltando alguém para completar uma equipe?” Eu sinto que essa é uma característica forte da turma: o esforço de incluir. Claro que existem grupos mais fechados, mas a maioria é acolhedora. Sobre os professores, como comentei antes, há alguns que não se importam se você mora longe ou trabalha, mas a grande maioria realmente se preocupa e demonstra atenção.*

**Gabriel Marques:** *Olha, as interações foram ótimas. Eu não cheguei a ter nenhum conflito sério com colegas. Claro que algumas pessoas têm opiniões diferentes, mas conseguimos lidar com isso. Não são pessoas difíceis; abertas ao diálogo, é possível debater e trocar ideias tranquilamente. Quanto aos professores, eu sempre mantive um ótimo vínculo com eles.*

**Nara Lima:** *Eu sou uma pessoa bastante respeitosa e aberta, meio “metida à justiceira”: dou um boi para não entrar numa briga, mas também dou uma boiada para não sair dela (risadas). Eu era conhecida, inclusive, pelos abaixo-assinados, porque sempre que havia algo injusto eu dizia: “Isso não pode, galera, vamos nos mobilizar!”. Então, de certa forma, eu sou um pouco militante. Mas, quem é meu amigo sabe que pode contar comigo para tudo. Isso se aplica tanto aos professores quanto aos colegas. Alguns professores me marcaram muito, principalmente meu orientador atual, que é uma pessoa estupenda e extremamente humana.*

**Sol Lumiar:** *Eu acho que a interação é bem cordial, mas não muito intensa ou aprofundada. Nunca conversei muito com professores nem com colegas sobre minha vida pessoal, por exemplo. As conversas são mais sobre assuntos do curso ou temas que estão na mídia; a gente comenta e troca ideias. São relações ainda superficiais, vamos dizer assim, mas muito tranquilas. Nunca tive intriga com nenhum professor ou colega, e espero não ter. Não sou uma pessoa que procura confusão, a não ser que ela venha até mim — aí, claro, não dá para ficar calada (risadas).*

A vivência de Alana mostra como o acolhimento acontece quando a Universidade se torna lugar onde a voz pode circular sem medo. Ela encontrou pessoas que validaram sua trajetória interiorana, que reconheceram seu esforço e que apoiaram sua expressão identitária. Esse processo não apenas reduziu a vergonha inicial, mas produziu um sentido de inclusão que fortaleceu sua autoestima e sua identidade — o acolhimento, nesse caso, não foi uma ação pontual, mas um movimento contínuo de escuta e identificação com pares que partilhavam experiências semelhantes —.

Caetano narrou um percurso marcado por rupturas com professores que o feriram e pela posterior aproximação com docentes que se tornaram referências positivas. Para ele, inclusão significa acessar vínculos que rompem experiências traumáticas anteriores e oferecem horizontes de continuidade acadêmica. Ao ser incentivado a pesquisar, a escrever e a acreditar em sua própria produção intelectual, ele encontrou um espaço onde sua vivência enquanto pessoa LGBTI+ não é motivo de silenciamento, mas fonte legítima de conhecimento — o acolhimento acadêmico, nesse sentido, produziu reparação — (Blando *et al.*, 2023).

Uriel apresentou uma experiência de intensa sociabilidade, na qual amizades, afetos e confiança mútua ajudaram a consolidar sua presença na Universidade. Sua fala enfatizou tanto as boas relações com estudantes e professores quanto a postura crítica diante de docentes abusivos. Para ele, a inclusão se expressa na possibilidade de circulação livre, na construção de *famílias universitárias* e na segurança para denunciar injustiças. É um acolhimento que combina afeto e firmeza, de modo que, ele se sente parte dali, justamente, porque não precisa esconder quem é.

Edgar descreveu um percurso marcado pela solidão relativa, com poucas amizades, poucas identificações, mas, apesar disso, com relações pontuais que lhe ofereceram companhia e tranquilidade. Nesse sentido, sua narrativa reforça que a inclusão também pode ocorrer em pequenas conexões, mesmo que raras, desde que permeadas por respeito e ausência de discriminação. Para um estudante LGBTI+ que não encontra grandes afinidades, a inexistência de hostilidade já se torna uma forma de acolhimento.

Karina não relatou conflitos ou situações de desrespeito, pelo contrário, descreveu interações *de boa*, relações tranquilas e ausência de intrigas. Mesmo reconhecendo discordâncias metodológicas, ela destacou que o ambiente era cordial. Essa sensação de tranquilidade cotidiana compõe uma experiência de inclusão importante para estudantes LGBTI+: não ser alvo de ataques, piadas ou hostilidades já cria condições para que a permanência seja leve e segura — o acolhimento, aqui, se constrói como ambiente livre de violência — (Blando *et al.*, 2023).

Ana descreveu um tipo de acolhimento que não depende apenas dela, mas da cultura da própria turma, ela contou que há um esforço coletivo de incluir novatos, chamar pessoas que estão sozinhas e garantir que ninguém fique isolado. Essas práticas cotidianas constroem um ambiente onde estudantes LGBTI+ se percebem vistos e respeitados. A atenção

a pronomes, rotinas de cuidado e gestos espontâneos de solidariedade revelam uma inclusão que se materializa no cotidiano, nos microgestos que asseguram que todos tenham lugar.

Gabriel afirmou relações marcadas pela possibilidade de diálogo, mesmo diante de divergências. Colegas e professores se mostraram disponíveis, o que cria um ambiente propício à circulação de ideias e à convivência pacífica. Para estudantes LGBTI+, que muitas vezes enfrentam silenciamentos, a presença de interlocutores que não fecham portas é uma forma significativa de acolhimento. Isso em vista, sua narrativa reforça que a inclusão ocorre quando opiniões divergentes não se transformam em violências, mas em conversa.

Nara se colocou como alguém combativa, que luta contra injustiças e mobiliza colegas. Sua postura militante se torna possível especialmente porque ela encontrou professores e estudantes que reconhecem sua firmeza e que a tratam com respeito. O orientador, em especial, tem papel central na criação de um ambiente onde ela pode ser intensa, crítica e afetiva. Para estudantes LGBTI+, ser acolhido enquanto sujeito político, e não apenas enquanto indivíduo, é uma forma profunda de inclusão.

Sol descreveu interações rasas, mas respeitosas. Embora não tenha vínculos profundos, também não enfrenta hostilidades. A cordialidade do ambiente se torna condição para que estudantes LGBTI+ se sintam seguros para existir sem medo de julgamento. A ausência de confusões e o respeito ao limite de cada um configuram uma inclusão discreta, mas fundamental para a permanência.

As narrativas, então, revelaram que o acolhimento de estudantes LGBTI+ no Ensino Superior não se dá apenas por políticas institucionais ou discursos formais de diversidade, mas também por experiências vividas nas relações interpessoais, onde se constroem pequenos gestos de cuidado, vínculos de confiança e espaços de expressão segura. Em todas as falas, há elementos que apontam para processos concretos de inclusão, tais como a legitimação de histórias, a convivência respeitosa, o apoio mútuo, a abertura ao diálogo e o reconhecimento de singularidades.

Tomadas em conjunto, todas as narrativas mostraram que o acolhimento de estudantes LGBTI+ no Ensino Superior se manifesta em diferentes escalas: No reconhecimento da trajetória e da voz (Alana); No acesso a referências acadêmicas que acolhem experiências dissidentes (Caetano); Na construção de redes afetivas e protetivas (Uriel); Na existência de vínculos pontuais, mas seguros (Edgar); Na convivência tranquila e sem hostilidade (Karina); Em práticas coletivas de cuidado e inclusão cotidiana (Ana); Na

abertura ao diálogo mesmo diante de opiniões divergentes (Gabriel); No respeito à militância e ao posicionamento político (Nara); Na estabilidade emocional proporcionada por relações cordiais (Sol).

Com isso, cada narrativa ilumina uma faceta do acolhimento: ora expansivo, ora sutil; ora afetivo, ora político, mas sempre relacionado à possibilidade de existir com dignidade no espaço universitário. Essas experiências, somadas, revelaram que a inclusão não é apenas uma dimensão institucional, é, sobretudo, um modo de convivência, tecido nos encontros que permitem que estudantes LGBTI+ permaneçam, cresçam e se projetem academicamente com mais segurança e potência.

## 5.2 Diversidade, inclusão e o papel da Universidade

Entendi como pertinente avançar para um movimento analítico, durante as entrevistas, voltado a compreender não apenas como esses vínculos se constituem, mas também como os(as) próprios(as) estudantes avaliam o papel da instituição universitária na construção de ambientes mais diversos, seguros e equitativos. Nesse sentido, questionei como os(as) entrevistados(as) consideram que a Universidade deveria lidar com a diversidade e a inclusão, deslocando o próximo conjunto de falas ao plano das expectativas, críticas e proposições sobre o que a própria instituição deveria fazer — ou transformar — para garantir políticas efetivas de diversidade e inclusão. Encontrei os seguintes posicionamentos:

*Alana Costa: Existem cotas para várias situações, mas eu acho que deveria haver algum tipo de cota para pessoas LGBT. Nem que fosse financeira, mas também poderia ser algum tipo de apoio, como acompanhamento psicopedagógico ou algo do tipo, sabe? Por exemplo, alguma facilidade para conseguir isenção no Restaurante Universitário. Eu acredito que deveria existir algum tipo de cota ou apoio psicológico, porque essas questões acabam mexendo muito com a nossa cabeça e prejudicam o rendimento na Universidade. Acho que a Universidade deveria focar mais nisso. Eu, pessoalmente, tive contato com várias iniciativas que me ajudaram bastante, como a Residência Universitária, o Programa de Educação Tutorial e o Restaurante Universitário. Então, esses apoios foram muito significativos.*

*Caetano Castro: A Universidade não pensa nos nossos corpos, sabe? Claro que, dependendo de características individuais, sempre haverá questões de privilégio, mas, de forma geral, a comunidade sofre. Eu não sinto que exista assistência da própria Universidade. Já presenciei diversos casos de pessoas trans enfrentando problemas com o nome social, seja porque o professor não aceita, seja porque o sistema não permite. Já vi pessoas se formando e recebendo o diploma digital com o nome de registro, o chamado “nome morto”. Essas situações configuram violências contra pessoas trans. No geral, isso acontece tanto dentro da Universidade quanto nos espaços ao redor, porque não há*

*uma sensação real de segurança. Eu não percebo inclusão ou assistência de forma significativa. E não falo isso apenas em relação à comunidade LGBT, mas a qualquer grupo minoritário, sejam pessoas negras, pessoas com deficiência, entre outros. É uma realidade que, na minha opinião, precisa ser repensada.*

**Uriel Limoeiro:** *Primeiramente, eu acho que seria necessário mudar a matriz curricular, entendem? É preciso que ela inclua debates obrigatórios sobre questões de gênero e sexualidade, porque isso também faz parte da formação. O que é a Pedagogia? É a formação acadêmica de profissionais de educação. E essa formação não pode ser superficial; precisa ser profunda. Portanto, a matriz curricular deve exigir esse tipo de letramento. E sobre esses letramentos: se colocarem uma disciplina obrigatória de gênero e sexualidade, mas quem a ministra for um professor hétero, cis e branco, não resolve. É preciso lutar por cotas no magistério para professores trans. Não se trata de falta de competência, mas de falta de visibilidade e de oportunidade. É fundamental mudar o corpo docente, promovendo rotatividade. Há muitos professores que não atualizam suas ementas ou que não se preocupam com os estudantes. Além disso, é importante realizar letramento sobre essas questões também com os terceirizados e servidores que convivem com estudantes e profissionais, garantindo que todos estejam conscientes e capacitados para lidar com diversidade. Vejo como necessárias mudanças no corpo docente, na matriz curricular e também na oferta de oportunidades de ações sociais fora do espaço universitário. Não se trata apenas de trazer o Quilombo ou a roda de capoeira para dentro da Universidade, mas de levar os estudantes para esses espaços culturais, para os terreiros, para qualquer espaço cultural relevante.*

**Edgar Lobo:** *Em geral, eu percebo que a Universidade se preocupa com questões relacionadas a deficiências e neurodivergências, e isso é bem nítido. Mas acredito que isso também se deve a uma demanda nacional. A visão que eu tenho é que a Universidade segue demandas que, a nível nacional, são solicitadas. Como, infelizmente, as demandas de gênero e sexualidade não são priorizadas nacionalmente — e não há interesse institucional —, a Universidade também não as aborda. Acredito que isso depende muito de quem está no poder. Se houvesse pessoas interessadas, provavelmente haveria iniciativas. Nas políticas públicas voltadas para a comunidade LGBT, é comum que elas existam porque pessoas da própria comunidade fazem acontecer. Então, se a gente não faz, ninguém faz. Como não há representatividade LGBT no poder aqui na Universidade, essas pautas simplesmente não avançam. Acredito que a própria diretoria e coordenação poderiam promover debates sobre gênero e sexualidade. Seria interessante, já que é um tema central na nossa profissão. Não se trata de um detalhe: você não escolhe quem serão seus alunos, e essas questões aparecem recorrentemente. A desinformação dos professores também é um problema. Sem formação, não saberemos como lidar com essas situações. Uma coisa é eu, que vivo como pessoa LGBT, saber como lidar; busco aprender por interesse próprio. Mas e o meu colega que não é LGBT e não tem essa iniciativa, e que não recebe incentivo da faculdade? A diferença será enorme quando situações assim surgirem. É claro que a Universidade não pode abordar tudo durante quatro anos, mas poderia pelo menos promover alguns movimentos nesse sentido. Não vi nenhum grupo de professores ou gestão trazendo essas pautas por iniciativa própria. É complicado quando não há incentivo institucional. A Universidade poderia se importar mais com a causa LGBT e levantar essa bandeira, em vez de esperar que os alunos façam todo o esforço. Muitas vezes, estamos cansados. Não podemos ser obrigados a ensinar constantemente por que temos que existir ou por que é preciso parar de nos matar. Não é obrigação de pessoas LGBT educar os demais; é obrigação de quem não é LGBT aprender e fazer a sua parte. É exaustivo estar sempre explicando, informando e militando. Há momentos em que queremos apenas descansar, ter lazer ou nos dedicar a outras atividades, sem ter que carregar constantemente essa luta pela sobrevivência.*

**Karina Linhares:** *Minhas experiências, eu acho, estão muito ligadas à vivência aqui dentro. Mais uma vez volto à mesma questão: depende muito do curso em que você está inserido. Na Pedagogia, como as pessoas são, de certa forma, mais tranquilas, você encontra todo tipo de gente. Essa*

*convivência permite que você quebre preconceitos que tinha sobre certos estilos ou formas de ser, apenas ao conviver com as pessoas. Estar aqui faz com que você perceba que essas pessoas existem, que são reais, que suas vidas são válidas, que tudo o que elas vivem é válido. Só de andar por aqui e ter essa noção, sua mentalidade muda completamente.*

**Ana Sousa:** *Nos meus sonhos ideais, a ideia seria não precisar trabalhar com essas questões, sabe? Esses debates já fazem parte do cotidiano. Para mim, o ideal seria não precisar ficar focando em “vamos incluir”; seria natural perceber que estamos fazendo parte disso e pronto. O ideal é viver, conviver e estar incluído, sem precisar que alguém diga que devemos ser incluídos. No mundo ideal, não precisaríamos pensar em cotas para pessoas trans. As pessoas trans teriam as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa de acesso ao estudo, ao ensino e a todas as possibilidades. A Universidade não precisaria se preocupar em “incluir”; ela simplesmente seria inclusiva. A inclusão já aconteceria naturalmente, de forma óbvia, como o céu ser azul ou a presença de pessoas LGBT na faculdade. Essa é a minha visão, meu mundo ideal. Infelizmente, sabemos que ainda não é assim.*

**Gabriel Marques:** *Eu acredito que, se a Universidade tivesse algumas estratégias, projetos ou iniciativas de escuta, como rodas de conversa voltadas para pessoas LGBT em outros centros — por exemplo, nos centros de Ciências ou de Agronomia —, isso seria extremamente viável e eficaz.*

**Nara Lima:** *Eu acredito muito no potencial do conhecimento, no poder de vislumbrar e celebrar o diferente. Acredito que estamos caminhando, ainda que a passos lentos, para que a diversidade e a pluralidade se estabeleçam, independentemente do nicho. Atualmente, a UFC tem adotado posturas nesse sentido que são louváveis, embora, na minha visão, apenas cumpram sua obrigação. Exemplos disso são as políticas de cotas, que algumas universidades ainda não implementaram, e que possibilitam o ingresso de pessoas de baixa renda, LGBT, negras, pardas, indígenas e quilombolas. Essas ações contribuem significativamente, trazendo diferentes territorialidades e vivências, que enriquecem a formação de todo o grupo.*

**Sol Lumiar:** *Eu acho que a questão do auxílio poderia ser melhorada, especialmente no contexto das Residências Universitárias. Por exemplo, conheço muitas pessoas LGBT que foram expulsas de casa. Algumas moram em Fortaleza, na cidade onde está a Universidade, mas não têm direito a tentar a Residência Universitária; esse benefício é restrito apenas a quem vem de fora. Acredito que poderia ser criado algum programa que permitisse acolher também essas pessoas, não se restringindo apenas a quem vem de outras cidades e se encontra em situação de vulnerabilidade. Uma política pública dentro da Universidade, oferecendo esse tipo de apoio — financeiro, bolsas ou outros recursos — seria muito relevante. Infelizmente, muitas pessoas LGBT ainda são expulsas de casa por causa de sua identidade. Eu tive o privilégio de nunca passar por essa situação, mas conheço várias pessoas que enfrentam ou enfrentaram isso. Se a UFC oferecesse esse suporte, inclusive psicológico, poderia acolher esses estudantes de forma mais efetiva e ajudá-los a se manter na Universidade.*

A leitura dessas narrativas, à luz do pensamento de Joice Berth (2023), permite situar proposições dentro de um horizonte crítico que entende a inclusão não como benevolência institucional, mas como responsabilidade estrutural. Para Joice Berth (2023), políticas de diversidade só produzem efeitos reais quando enfrentam as bases que sustentam desigualdades — bases históricas, culturais e institucionais — e não apenas quando tentam

*administrar* a diferença.

Nesse sentido, o conjunto de falas revelou que os(as) estudantes não demandam apenas acolhimento afetivo, mas transformações profundas que toquem, precisamente, aquelas estruturas que Joice Berth (2023) identifica como produtoras de exclusões.

As propostas trazidas por Alana, Sol e Uriel, por exemplo, convergem para a necessidade de apoios materiais e psicossociais que reconheçam vulnerabilidades específicas vividas por pessoas LGBTI+ — como expulsão familiar, dificuldades financeiras e impactos emocionais decorrentes de violências e estigmas —. A ênfase nesses suportes não é apenas pragmática, ela expressa o que Joice Berth (2023) nomeia como a centralidade da redistribuição para qualquer política inclusiva séria, pois, não basta reconhecer a diversidade no discurso, é preciso garantir condições concretas de permanência.

Outros depoimentos, como os de Caetano e Edgar, evidenciam que a Universidade ainda opera sob lógicas que naturalizam desigualdades e reproduzem violências institucionais, sobretudo contra pessoas trans. Quando relatam desrespeito ao nome social, ausência de segurança e negligência estrutural, ecoam a crítica de Joice Berth (2023) a estruturas que acolhem certos corpos, mas mantém outros em permanente estado de vigilância, desgaste e justificativa existencial. Para esses estudantes, a inclusão só será plena quando a instituição romper com essa seletividade e assumir uma postura ativa na proteção de grupos historicamente alvos de opressão.

As falas de Uriel e Edgar reforçam outro ponto caro ao pensamento de Joice Berth (2023), que é a indispensabilidade da formação crítica, tanto de docentes quanto de servidores e estudantes. Para Uriel e Edgar, a inclusão exige revisão curricular, formação continuada e mudanças no corpo docente, ações que Joice Berth (2023) entende como parte de uma pedagogia da emancipação, voltada a deslocar práticas tradicionais e promover novas epistemologias. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de reorganizar o próprio campo do saber, abrindo espaço para conhecimentos produzidos nas margens, para outras corporalidades, para vidas antes silenciadas.

Narrativas como as de Ana e Karina apontam para outro aspecto fundamental, o desejo de que a inclusão deixe de ser um *evento* para tornar-se cotidiano. Elas ecoam o argumento de que a luta pela diversidade não deveria depender da militância incessante das minorias, mas ser assumida como dever institucional — um compromisso ético que estrutura relações, e não uma pauta extraordinária —. Em outras palavras, desejam que a Universidade

seja um espaço em que existir não exija constante explicação ou reivindicação.

Por fim, as proposições de Gabriel e Nara lembram que a diversidade também se constrói pelo fortalecimento de espaços de diálogo e participação. Para os dois, abrir rodas de conversa, ampliar políticas afirmativas e garantir representatividade significa ampliar a circulação de vozes antes marginalizadas, rompendo padrões homogêneos de produção de conhecimento. Neste bloco de respostas, as narrativas evidenciaram que os(as) estudantes não reivindicam ações isoladas, mas uma Universidade orientada pela equidade como fundamento, capaz de revisar políticas, currículos, relações e práticas cotidianas.

### 5.3 Impactos do Ensino Superior na vida e trajetória dos(as) entrevistados(as)

No bloco seguinte, busquei compreender de que maneira o Ensino Superior tem impactado a vida e a trajetória dos(as) entrevistados(as), observando como esse contexto do Ensino Superior — permeado por tensões, conquistas e disputas simbólicas — participa da formação de seus horizontes pessoais, profissionais e existenciais. A partir dessa perspectiva, emergiram os seguintes relatos:

***Alana Costa:** O Ensino Superior, a Universidade em si, mudou completamente a minha vida. Se não fosse pela Universidade, talvez eu não morasse em Fortaleza, talvez não conhecesse as pessoas que conheço e meu ciclo social seria completamente diferente. Sinto que, se não estivesse estudando agora, não saberia o que fazer da vida. Apesar de meu processo de ingresso na Universidade ter sido conturbado, ele foi necessário. Se não fosse aqui, na Pedagogia, talvez eu não tivesse me identificado tanto. Para mim, foi um presente divino ter encontrado afinidade com a Pedagogia; acredito que outro curso ou local não teria proporcionado o mesmo “match” que encontrei aqui. Sinto que a Universidade influenciou tudo na minha vida — absolutamente tudo*

***Caetano Castro:** Nossa, a Universidade me impactou de muitas formas. Vou falar primeiro da questão financeira, porque, querendo ou não, ela me abriu muitas portas. Pelo simples fato de ter o nome UFC no meu currículo, e também por ter me profissionalizado em alguns espaços, pude conquistar muitas oportunidades. Aqui dentro, fiz diversos cursos e adquiri muita experiência. Hoje, estou no PIBID e, à tarde, dou reforço no meu bairro, acompanhando crianças. Tudo isso me preparou muito como profissional. O Ensino Superior me abriu a mente e as portas para compreender que posso ser muitas coisas: posso ser multiartista, multiprofissional, posso ser o que eu quiser. Também penso muito no futuro. Espero que seja lançado um concurso público em breve, porque quero passar e mudar de vida. Isso, querendo ou não, é uma questão de ascensão social. As principais contribuições da Universidade foram abrir oportunidades de emprego, proporcionar profissionalização e permitir acesso a diversos espaços. Acho que o essencial foi justamente isso: me possibilitar, a partir do momento em que entrei, o acesso a novas experiências e oportunidades.*

***Uriel Limoeiro:** O Ensino Superior tem me impactado de forma muito construtiva, tanto pelas*

*experiências positivas quanto pelas negativas, porque até as experiências ruins nos fazem crescer. Acho que tem sido muito enriquecedor para o meu crescimento pessoal e também para o meu crescimento espiritual. Quando falo em espiritualidade, me refiro ao bem-estar: à capacidade de promover o próprio bem-estar e também o bem-estar do outro. Para mim, qualquer ensino, qualquer epistemologia, qualquer interação que alimente meu bem-estar e me permita contribuir para o bem-estar do outro é um momento espiritual. Então, nesse sentido, acredito que tive muito crescimento aqui.*

**Edgar Lobo:** *Sim, ocorreram impactos. Como eu mencionei antes, conviver com tanta pluralidade faz com que eu desenvolva uma visão de mundo muito mais ampla. Consigo observar as pessoas como elas realmente são, respeitar suas particularidades e perceber que, à medida que se conquistam novos espaços e se vivenciam novas experiências, nos tornamos pessoas mais abertas e tolerantes. A Universidade acabou ampliando minha mente em relação à pluralidade do ser humano. Além disso, discutir questões relacionadas à infância, dentro da Pedagogia, transformou completamente a forma como eu enxergo uma criança e sua potencialidade. Hoje, não vejo mais apenas uma criança que chora ou que quer algo; percebo todo um universo por trás desse pequeno ser. O curso de Pedagogia me ensinou a observar o ser humano de maneira mais sensível, a compreender suas demandas e a valorizar a importância de cuidar e educar de forma responsável e consciente. A faculdade consolidou esse pensamento e fixou em mim essa perspectiva mais reflexiva e sensível sobre o ser humano.*

**Karina Linhares:** *Minha graduação aqui tem me aberto os olhos, principalmente em relação aos aspectos sociais das coisas. Às vezes, a gente não entende certas situações e acha que se trata de desleixo ou má educação. Admito que eu tinha muito esse preconceito, especialmente em relação a crianças que eram “mal-educadas”. Apesar da simplicidade com que minha família me criou, todos sempre foram muito educados, e, por isso, eu julgava crianças que falavam palavrão, que se mostravam ignorantes ou que não respeitavam adultos e professores. No entanto, ao analisar essas situações de forma superficial, é fácil concluir que “não presta”. Mas, na etnografia, aprendemos que é preciso compreender o todo, e não apenas a superfície. Depois que comecei a entender essas crianças, percebi que elas não são assim por natureza; o comportamento delas é resultado do contexto em que estão inseridas, da realidade que as cerca. E isso não vale apenas para crianças, mas para diversos contextos da vida. Desde que entrei na faculdade, aprendi que nada é superficial: tudo é denso. E compreender essa densidade não é fácil; é um processo lento e desafiador. O denso demora para ser assimilado, não é algo que se entende em dois meses; leva anos. A Universidade tem, aos poucos, quebrado meus preconceitos e ampliado minha compreensão. Situações específicas que vivenciei aqui me mostraram que, se eu tivesse reagido da mesma forma que reagia quando mais jovem, minha interpretação e minha resposta seriam completamente diferentes das que tenho hoje. Por isso, acredito que o Ensino Superior me impactou profundamente nesse aspecto.*

**Ana Sousa:** *Antes, no Ensino Médio, a responsabilidade era sua e de seus pais. Mas, ao chegar na faculdade, ninguém vai ligar para perguntar: “Por que seu filho está faltando?” ou “Por que ele já tem três faltas neste semestre?”. Não funciona assim. É você quem precisa se organizar. O professor não se importa; não é obrigação dele ficar ligando para saber se você veio ou não. E aí, quatro faltas, na quinta você reprova. Por exemplo, semana passada era para fazer uma apresentação de livros, e eu cheguei do trabalho muito cansado, dormi e não fui para a aula. Mas não é obrigação da professora ligar para perguntar “Fulano, por que você não veio?”. É sua responsabilidade. Você precisa focar, ir à aula e dar o seu melhor, mesmo nos dias mais difíceis ou cansativos. Se há uma prova ou uma apresentação, você precisa estar presente. O Ensino Superior traz essa responsabilidade porque, ao entrar na Universidade, você já começa a caminhar para a vida adulta. Por exemplo, sair de casa para estudar em outro lugar significa deixar tudo que é familiar — pessoas, lugares, hábitos — para encarar um ambiente totalmente novo: sotaques diferentes, expressões diferentes, tudo diferente. Muitas vezes, você não tem ninguém lá, nem família, nada. Você vai apenas com a sua coragem. Então, acredito que entrar no Ensino Superior é, sobretudo, sentir que você está*

*se tornando adulto. E esse foi, para mim, o maior impacto dessa experiência.*

**Gabriel Marques:** *Olha, acho que o Ensino Superior tem me impactado positivamente, porque eu já queria trabalhar com pesquisa, e aqui na UFC há bastante ênfase nesse sentido, então combina muito com o que eu gosto. Além disso, a área de conhecimento também me agrada bastante, principalmente o ensino. Sinto que os professores incentivam você a explorar certos temas e a aprofundar cada vez mais o conteúdo das disciplinas.*

**Nara Lima:** *Vai ser a profissão que eu vou exercer com muito orgulho e amor. Aqui, eu não construí apenas laços de amizade com meus colegas, mas também com os docentes. É uma relação que considero muito bacana e bonita. Acho que, em termos de impacto, foi isso: perceber os laços afetivos e o quanto essas pessoas contribuíram para a professora que eu sou e que ainda serei.*

**Sol Lumiar:** *Depois que entrei na Pedagogia, passei a ter uma perspectiva maior de futuro. Eu me imaginei trabalhando, fazendo concurso, passando no concurso; não apenas vivendo a rotina da escola, mas também seguindo como pesquisadora. Consegui visualizar os frutos desse caminho. Não quero parar na graduação: pretendo fazer uma pós-graduação, talvez um mestrado. Isso me deu uma visão mais ampla do futuro e me proporcionou certo conforto, porque percebo que estou no caminho certo. Daqui a alguns anos, estarei formada e trabalhando. Mesmo que ainda não tenha passado em um concurso, posso atuar em escola particular, em clínica com minha especialização, ou no mestrado recebendo bolsa. Esse leque de oportunidades é muito reconfortante. Sei que, ao terminar a graduação, terei emprego. Talvez não exatamente naquilo que eu mais desejo, mas existem muitas vagas para professores e coordenadores. A área está crescendo e continuará crescendo. Por isso, a perspectiva de futuro que a Pedagogia me proporcionou me trouxe mais tranquilidade e a sensação de que tudo vai dar certo.*

De acordo com Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), a educação é um território de encruzilhadas e, a partir dessas respostas, temos condições de compreender o Ensino Superior não apenas como espaço institucional, mas como um chão onde forças e onde vidas se cruzam, se tensionam e se reinventam. Para Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), a encruzilhada é o lugar onde os caminhos se encontram e também se transformam e, aqui, no entrelaçar desses relatos, o Ensino Superior é uma travessia que ascende, que transforma e que potencializa.

O relato de Alana expressa bem essa potencialização e esse atravessamento de transformação e emancipação social. Sua entrada na Universidade reorganizou sua vida inteira — território, relações, pertencimentos —. Ela não apenas mudou de cidade, ela mudou de mapa. Isso ecoa a ideia de que a educação, quando viva, *entorta* o destino, abrindo frestas onde antes havia apenas repetição (Simas; Rufino, 2019). A identificação com a Pedagogia apareceu como um lugar de vibração e sentido, aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) chamariam de encontro com uma força que *puxa* o sujeito para um modo de viver mais potente e mais vital consigo mesmo.

Caetano falou de portas que se abriram para ele e, com isso, sua narrativa dialoga com o entendimento de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) de que a educação deve funcionar ampliando horizontes e acessos, assim como sentidos e existências — ecoando forças, potencialidades e vitalidades —. Quando Caetano descobre que pode ser *multiartista* e *multiprofissional*, ele se desalinha da lógica colonizadora que busca enquadrar corpos e trajetórias em funções fixas. O movimento que ele descreve — de tornar-se mais múltiplo — é profundamente ligado à ética da pluralidade presente nos entendimentos de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), que ressaltam que vidas valem tanto, justamente, porque podem criar, improvisar, transbordar.

Em Uriel, a noção de crescimento espiritual se aproxima daquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) chamam de encantamento. Para os autores, a educação implica passagem por afetos, por encontros que mexem com o corpo, com a alma e com o modo de pertencer ao mundo. Quando Uriel entende espiritualidade como *bem-estar próprio e do outro*, ele mobiliza, sem saber, essa ética do bem-viver que os autores tratam como prática de resistência e de reencantamento do cotidiano — e da vida —. O aprendizado, então, não é apenas cognitivo — é ritual, é cultivo de presença, é movimento de cura —, mas uma via de transformação realmente.

Os relatos de Edgar e Karina descreveram mudanças que não se dão apenas no plano intelectual, mas na forma de sentir e perceber o outro. Edgar descobriu camadas de humanidade na infância e Karina desmontou preconceitos e reconheceu a densidade das realidades sociais. Essa capacidade de enxergar profundidades, e não apenas superfícies, está no centro da pedagogia do encantamento, e, conforme nos mostram Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), educar é aprender a ler o mundo com mais sutileza, a perceber o que vibra por baixo do aparente. Os autores pontuam que ver exige cuidado, e é essa exigência que vai sendo tecida nos percursos de Edgar e Karina.

Ana também trouxe uma perspectiva muito interessante, abordando com relação a migração de um lugar familiar para um espaço novo, trazendo o impacto no aumento da responsabilidade, bem como a solidão inicial e a necessidade de se reinventar nesse processo todo. A Universidade apareceu para ela como um território de risco, mas também de potência e, nesse sentido, entrar no Ensino Superior foi, de certo modo, ser convocada a outros modos de estar no mundo.

Nos relatos de Gabriel, Nara e Sol, viu-se a Universidade como espaço onde se

acendem possibilidades. Gabriel falou do impulso para pesquisar, Nara celebrou vínculos que inspiraram sua futura docência, e Sol experimentou a abertura de horizontes futuros como descanso e esperança. Essas narrativas mostraram que a Universidade, longe de ser apenas campo de disputa, pode ser também lugar de plantar futuro, aquilo que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) chamam de cultivar outras temporalidades — outras potencialidades —. Sol, especialmente, viveu a experiência de mirar adiante sem medo — gesto profundamente político em uma sociedade que tenta interromper ou diminuir vidas LGBTI+ —, remetendo, com isso, a educação como movimento de vida ampliada.

À luz de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), as narrativas analisadas revelaram, então, que o Ensino Superior, quando vivido como território de encruzilhadas, permite que estudantes LGBTI+ se reinventem, expandam seus modos de existir e cultivem perspectivas de futuro que lhes foram historicamente negadas. A Universidade aparece, assim, como espaço de afeto, de reinvenção, de potencialização da vida — um lugar onde a vida, em vez de ser apenas levada pelo cotidiano, pode ganhar novos sentidos e movimentos —.

#### **5.4 Gênero, sexualidade e educação: emergências curriculares na formação**

Ao encaminhar o encerramento deste capítulo, considero importante destacar um aspecto recorrente que se revelou ao longo desta pesquisa — e que me chamou a atenção —. No andar das nove entrevistas realizadas, em seis delas os(as) participantes, em algum momento de suas narrativas, e em alguma medida, convergiram para um mesmo ponto, destacando a ausência de disciplinas obrigatórias que tratem de gênero e sexualidade na matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Quando não, mas pautaram a importância em discutir essas temáticas para a sua atuação docente no futuro, e, essa recorrência não apenas chamou atenção pela unanimidade, mas também pela maneira como o tema emergiu de forma tão espontânea — considerando que, no roteiro de Entrevista Semiestruturada aberta que formulei, não havia nenhum questionamento direto sobre o assunto —, atravessando as experiências e expectativas relatadas. A seguir, apresento o que pude apreender sobre esse assunto:

*Uriel Limoeiro: Minha crítica vai para o próprio currículo do curso. Se o currículo abordasse temas*

*étnico-raciais, de gênero e sexualidade, e se tivesse pessoas LGBT e trans lecionando, seria muito diferente. Não é falta de competência de pessoas trans para dar aula, de forma alguma. Para mim, a maior experiência negativa no curso de Pedagogia da UFC foi justamente em relação às matrizes curriculares, que não contemplam nossas vivências e não buscam estudar sobre nós.*

**Edgar Lobo:** *No currículo, não há disciplinas que abordem essas questões de forma consistente. Existe até uma disciplina, mas ela é optativa e não tem o foco principal nesses temas; ainda assim, é possível falar sobre eles. Uma das questões que quero destacar é a formação docente. Estamos sendo preparados para nos tornarmos futuros professores, mas durante essa formação não há nenhum conteúdo que trate de sexualidade, gênero, orientação sexual ou temas relacionados.*

**Ana Sousa:** *Eu acho que é um tema muito importante e que precisa de mais pessoas discutindo. Não é um tema maçante, pois é muito amplo e pode ser abordado de diversas maneiras, com vários subtemas. Seria um ponto fundamental e merece mais atenção e debate.*

**Gabriel Marques:** *Eu acho que é difícil ser educador e ser LGBT, porque sabemos que a nossa sociedade ainda é muito preconceituosa. Acredito que seria interessante se a Universidade tivesse projetos ou iniciativas voltadas para escuta e apoio a pessoas LGBT.*

**Nara Lima:** *É preciso estar em contato direto com o conhecimento e com as pessoas, ouvindo suas experiências, para adquirir mais propriedade. Não apenas sobre o meu próprio espaço de sala de aula, mas também sobre o que acontece em outros contextos. Por isso, sinto essa necessidade.*

**Sol Lumiar:** *Eu percebo que, por exemplo, os debates aqui ainda são bastante superficiais, especialmente em relação às pautas LGBT. Quando vi a sua pesquisa, fiquei muito feliz, porque não vejo isso sendo discutido aqui dentro. Atualmente, estou percebendo mais atenção à pauta racial — é tanto que há vários cartazes nas paredes — e fico contente que esse tema esteja sendo mais abordado. No entanto, muitas outras questões, como a pauta LGBT, ainda permanecem em um debate bastante raso.*

As falas dos(as) participantes evidenciam, de diferentes modos, que a ausência de discussões estruturadas sobre gênero e sexualidade na formação docente não é uma lacuna apenas técnica ou curricular, mas um vazio que produz efeitos diretos na constituição das identidades profissionais e na experiência universitária. O que emerge é a percepção de um currículo que, na perspectiva de Guacira Louro (2014), atua como dispositivo normativo, ao selecionar determinados temas e silenciar outros, a instituição demarca quais vidas são consideradas legítimas e quais narrativas podem ser reconhecidas como parte da formação.

Em especial, as falas de Uriel e Edgar apontaram um incômodo profundo com a estrutura curricular que, ao não contemplar discussões sobre gênero e sexualidade, reforça uma pedagogia da ausência. O silenciamento curricular, portanto, opera como uma forma de disciplinar olhares e limitar horizontes, de modo que, aquilo que não é nomeado tende a

permanecer no terreno da marginalidade. Uriel aprofunda essa crítica ao destacar não apenas o conteúdo ausente, mas também a escassez de docentes trans e LGBTI+ na condução dessas discussões.

As falas de Ana e Sol reforçam que discutir gênero e sexualidade não é um tema *específico*, mas uma questão transversal, que desdobra múltiplos subtemas, vivências e modos de fazer existir. Na perspectiva de Guacira Louro (2014), tratar dessas temáticas é abrir espaço para que as escolas — e, nesse caso, as Universidades também — reconheçam sua condição de território onde identidades são continuamente produzidas, negociadas e contestadas. Sol evidencia ainda que os debates existentes sobre diversidade são desiguais, pois, enquanto pautas raciais começam a ganhar visibilidade, questões LGBTI+ permanecem superficiais, contraste que revela um clima de disputas, em que há temas que começam a pulsar mais fortes no território universitário, enquanto outros seguem abafados. A fala de Sol aponta precisamente essa modulação das potências — algumas ganham luz, outras não —.

As falas de Gabriel e Nara tensionam a ideia de que currículo se restringe a conteúdos. Quando expressam a necessidade de espaços de escuta, de convivência e de contato com narrativas diversas, aproximam-se da noção de educação como relação, central tanto em concepções de Guacira Louro (2014), quanto de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019).

Para Guacira Louro (2014), não há formação docente sem aprendizagem sobre o outro — e sobre si diante do outro — e, nesse sentido, a docência se faz no encontro, na atenção ao modo como as identidades se constituem nas práticas cotidianas. Gabriel demanda espaços institucionais de acolhimento que reconheçam que ser educador LGBTI+ significa enfrentar vulnerabilidades específicas, algo que o currículo formal ignora. Já Nara valoriza o contato com as experiências diversas como forma de construir referência e repertório para a prática pedagógica. Isso se articula à ideia de que o conhecimento se expande quando se encontra com outros *chãos*, outras narrativas, outras corporeidades. É nesse cruzamento de caminhos que se produz vitalidade na educação (Simas; Rufino, 2019).

Dessa forma, Uriel, Edgar, Ana, Gabriel, Nara e Sol convergem no consentimento de que o silêncio curricular sobre gênero e sexualidade não é percebido apenas como ausência teórica, mas como uma forma de despotencialização da vida. Para os(as) entrevistados(as), a formação docente precisa ser capaz de reconhecer a pluralidade das existências e de preparar educadores(as) para atuar em uma sociedade marcada por desigualdades e violências (Louro, 2014; Simas; Rufino, 2019).

Pelo olhar de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), as falas dos(as) entrevistados(as) denunciam que, a partir dessa ausência curricular, falta encanto, falta vida, falta território dentro da formação acadêmica. A ausência de debates estruturados sobre gênero e sexualidade é, nesse sentido, uma recusa institucional em permitir que corpos dissidentes inscrevam sua presença, seus saberes e suas potências no chão universitário. Assim, as narrativas convergem para uma mesma reivindicação: não se trata apenas de incluir disciplinas, mas de transformar o próprio modo como a Universidade compreende a vida, o conhecimento e os corpos que a compõem.

## 6 A VIDA CONTINUA: PERSPECTIVAS FUTURAS ÀS E AOS QUE VIRÃO

Nos capítulos anteriores, percorremos um conjunto expressivo de relatos, sempre buscando compreender, em profundidade, como o acesso e a permanência no Ensino Superior contribuem para a valorização e a potencialização da vida de estudantes LGBTI+. Ao longo desses relatos, foi possível perceber que a Universidade não se configura apenas como um espaço de formação acadêmica, mas também como território de disputas simbólicas, de construção de pertencimentos e de reinvenção das próprias existências.

Os relatos mostraram que, para além das trajetórias individuais, o Ensino Superior se apresenta como campo de produção de sentidos sobre si e sobre o mundo, influenciando projetos de vida, expectativas de futuro e formas de habitar a própria identidade. Agora, caminhando para o encerramento dos achados desta pesquisa, optei por reunir, em um único capítulo, os relatos provenientes da pergunta final.

Essa escolha não é apenas metodológica, mas também simbólica. No encerramento do roteiro da Entrevista Semiestruturada aberta, emergiram falas marcadas pela densidade afetiva e política, que condensam muito do que atravessou as experiências discutidas ao longo desta dissertação. Tratam-se de mensagens que não apenas sintetizam percepções, mas que também projetam desejos, inquietações e formas de resistência, iluminando os sentidos de valorização e de potencialização da vida LGBTI+ no Ensino Superior.

Perguntei se havia algo mais que gostariam de acrescentar e, caso desejassem, o que gostariam de compartilhar com outras pessoas LGBTI+ que pensam em ingressar ou que já estão vivenciando o Ensino Superior. A pergunta que conduziu este momento final buscou justamente abrir espaço para que os(as) participantes expressassem aquilo que considerassem essencial dizer — seja como complemento às reflexões anteriores, seja como mensagem dirigida a outras pessoas LGBTI+ que pensam em ingressar ou que já vivenciam o cotidiano universitário —. Diante disso, emergiram as seguintes respostas:

*Alana Costa: Quero compartilhar, primeiramente, que tudo passa — tanto as coisas boas quanto as ruins. Vale a pena estar aqui, vale a pena estudar sobre si mesmo, vale a pena se dedicar ao que você gosta, especialmente se estiver no curso que realmente deseja. Infelizmente, precisamos ter alguma estabilidade, mesmo que pequena. Para nós, pessoas LGBT, é fundamental contar com alguma segurança financeira. Felizmente, na Pedagogia, conseguimos ter um pouco dessa estabilidade. O*

*salário de um pedagogo não é o que deveria ser, mas também não é tão ruim. Por isso, o caminho é continuar: seguir no seu ritmo, tentar, persistir. O diploma não é um troféu, mas representa uma garantia de que você pode se sustentar na vida. Afinal, se não tivermos ninguém além de nós mesmos, é preciso fazer por si mesmo. Então, o importante é tentar até conseguir.*

Quando Alana inicia dizendo *tudo passa, as coisas boas e as coisas ruins*, ela evoca um entendimento de tempo que dialoga com a concepção de temporalidade apresentada em Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), ou seja, uma temporalidade fluida e onde as dores e as alegrias não são estados fixos, mas movimentos que atravessam a vida. Essa afirmação não é apenas um conselho dado por Alana, mas a expressão de alguém que compreende o processo formativo como uma travessia — um contínuo de transformações —.

Ao afirmar que *vale a pena você estudar sobre você*, Alana desloca o sentido instrumental do Ensino Superior e reinscreve o estudo como prática de autoconhecimento e afirmação identitária. Para estudantes LGBTI+, essa dimensão é especialmente potente, especialmente considerando que estudar pode significar não apenas formar-se profissionalmente, mas encontrar caminhos de legitimidade, elaborar a própria história e construir um repertório para lidar com um mundo que, muitas vezes, nega suas existências.

Essa concepção dialoga com a ideia de que o estudo e o conhecimento podem ser práticas de cura, reordenação do tempo e fortalecimento da vida — no vocabulário de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), práticas de encantamento contra as forças de esvaziamento e violência —. A narrativa também revela uma necessidade de estabilidade financeira, Alana afirma que *principalmente a gente que é LGBT, a gente precisa de uma segurança financeira*, apontando para a vulnerabilidade socioeconômica que atravessa corpos dissidentes. Aqui, emerge uma leitura lúcida das condições materiais que moldam as possibilidades de existência dessas pessoas.

Há, nessas palavras, a percepção de que o diploma opera como um dispositivo de proteção — não como um troféu, mas como um recurso para a sobrevivência —. Essa compreensão tensiona a visão meritocrática do Ensino Superior e expõe a realidade concreta de quem precisa estudar não apenas para ampliar horizontes, mas para garantir um mínimo de segurança diante das incertezas sociais e afetivas.

Quando Alana diz *se você não fizer por você, ninguém faz*, ela produz uma síntese que expressa tanto a dureza quanto a potência da existência LGBTI+. Essa afirmação carrega o reconhecimento de que muitas pessoas LGBTI+ não contam com redes familiares ou

comunitárias sólidas e, por isso, a formação universitária assume um papel crucial na construção de autonomia (Rebouças; Marinho; Silva, 2022). Esse trecho revela uma ética do cuidado de si que não se confunde com individualismo, pois, trata-se de um cuidado necessário para enfrentar um mundo que, muito frequentemente, projeta mais interdições do que acolhimento.

Ainda, *ir no seu tempo, até conseguir* é um convite para romper com a lógica acelerada e normativa da vida acadêmica. Ao valorizar o tempo singular de cada trajetória, Alana reitera a ideia de que a experiência universitária não é — tampouco deve ser — linear e que cada pessoa trilha suas próprias rotas — e no seu próprio tempo —. Tal perspectiva ressoa, novamente, com a concepção de temporalidade em Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), em que viver é também aprender a habitar tempos diferentes, tempos próprios.

Nesse sentido, a reflexão de Alana — sobre a legitimidade dos tempos próprios —, não se limita a uma dimensão individual, mas abre caminho para compreender que cada gesto de permanência no Ensino Superior também produz efeitos coletivos. Reconhecer a própria trajetória como válida — ainda que lenta, fragmentada ou marcada por desafios — torna-se uma forma de resistir às normas que historicamente regulam quem pode ou não pode ocupar a Universidade. É justamente nessa intersecção entre tempo singular e disputa por presença que ganham força narrativas como a de Caetano, que deslocam o foco da experiência individual para a urgência da ocupação política dos espaços acadêmicos:

**Caetano Castro:** *Eu diria para as pessoas botarem fé, sabe? Que viessem com tudo, porque, por mais difícil e complicado que seja, por mais que enfrentemos tantas questões aqui dentro, é importante conhecer e ocupar esse espaço. Não apenas como uma instituição de ensino, mas como um espaço que historicamente nos nega e tenta impedir que nossos corpos transitem por aqui. É fundamental ocupar esse lugar. Só a partir do momento em que você acredita e ingressa é que vai perceber a Universidade mais próxima de você, mais parecida com seu rosto, com seu território, com os seus. Existem tantas pessoas LGBTs aqui dentro que me inspiraram a continuar, a permanecer. Às vezes a gente nem percebe, mas somos pontos de força para outros. No início, eu nunca fui de me posicionar, mas hoje me imponho bastante. Muitas pessoas me inspiraram nesse aspecto, não apenas a me reconhecer como parte de uma comunidade, mas também como humano. Fora da Universidade, já enfrentamos um processo terrível de desumanização: nos tiram tudo, nos dizem o que podemos ou não ser, o que somos ou não somos. Crescemos internalizando essas afirmativas. Eu costumo dizer que, quando criança, me disseram que eu era gay muito antes de eu entender o que isso significava. Encontrar identidades dissidentes — pessoas que passaram por processos parecidos, que se tornaram corpos subversivos desafiando normas — fortalece. Ensina a continuar sendo você mesmo. As pessoas pensam que estamos lutando contra o sistema, fazendo força demais, mas, na verdade, a gente só está existindo. Essas experiências me ajudaram a me reconhecer politicamente, como um ser político: a me posicionar, a compreender o que é certo ou errado, e a buscar conhecimento. Cheguei aqui sem noção de política; pensava que precisava me filiar a algum partido para fazer política. Hoje entendo que não é assim. Ter consciência de quem somos, da comunidade a que pertencemos e das injustiças que*

*nos cercam já é um ato político. Fico feliz em contribuir para pesquisas como esta, porque entendo que muitas coisas são escritas socialmente sobre nossos corpos, e precisamos reescrever essas narrativas com nossa própria marca, identidade e mãos. Pesquisas que tentam compreender ou transformar esse cenário são de extrema importância. Espero que você consiga finalizar esse processo e se orgulhar, porque esse é um trabalho incrível.*

Se, para Alana, permanecer na Universidade implica respeitar ritmos internos e modos singulares de caminhar, Caetano introduz outro eixo fundamental, que é a ocupação dos espaços como gesto de afirmação coletiva e de transformação institucional. Caetano evoca um chamado à presença (Simas; Rufino, 2019) — *Eu diria que botassem fé, sabe? Que viessem com tudo* — que se opõe frontalmente às lógicas de exclusão que historicamente marcaram a experiência desses sujeitos nos ambientes acadêmicos.

Sua fala evidencia que a Universidade não é apenas um lugar de aprendizagem, mas também um território que produz barreiras simbólicas e materiais à circulação de corpos dissidentes. O ato de ocupar, portanto, deixa de ser apenas uma decisão individual e se transforma em prática política. Ao fazer-se presente, o sujeito LGBTI+ não apenas acessa o espaço, mas o ressignifica, abrindo brechas para que outros o atravessem.

A dimensão comunitária, reiterada por Caetano, também é central em sua narrativa. Ele reconhece que sua própria permanência foi alimentada por outras pessoas LGBTI+ que o inspiraram e o fortaleceram, indicando que a construção de redes de apoio produz efeitos subjetivos e políticos profundos. Tal reconhecimento dialoga com a noção de *corpos subversivos* — expressão que ele próprio utiliza —, cuja presença desestabiliza normas e expectativas, evidenciando que existir, para sujeitos historicamente marcados pela desumanização, já constitui um ato de resistência (Quinalha, 2023). A força dessa ideia se manifesta quando ele afirma que *as pessoas pensam que a gente está lutando contra o sistema, fazendo uma força danada, mas a gente só está existindo*. Aqui, o simples fato de existir publicamente enquanto pessoa LGBTI+ desafia as narrativas hegemônicas que, como ele relata, começam desde a infância, quando identidades são nomeadas e determinadas antes mesmo de serem compreendidas.

Outro ponto relevante é sua compreensão do político. Caetano narra como sua entrada na Universidade ampliou suas concepções, deslocando a ideia de que a política se resume à filiação partidária para uma noção mais ampla e cotidiana, vinculada à consciência de si, da comunidade a que pertence e das estruturas que produzem morte e vulnerabilidade (Quinalha, 2023). Ao final, quando Caetano afirma que *muitas coisas são escritas*

*socialmente sobre os nossos corpos* e que é necessário *reescrever isso com a nossa marca*, ele resgata a potência das narrativas autobiográficas e das pesquisas que buscam compreender a experiência LGBTI+ a partir das próprias vivências desses sujeitos. Sua fala reafirma que a produção de conhecimento é igualmente um espaço de disputa e que escrever — ou ser escrito — não é um ato neutro. Assim, sua participação nesta pesquisa torna-se, para ele, parte desse processo de reinscrição dos sentidos atribuídos aos corpos dissidentes.

Depois de Alana e Caetano, que destacaram, respectivamente, a legitimidade dos percursos singulares e a potência política da ocupação coletiva, a próxima narrativa desloca o foco para uma experiência marcada por desafios ainda mais intensos, como a vivência de pessoas trans no Ensino Superior. É nesse contexto, atravessado por violências históricas e por uma luta cotidiana por reconhecimento e dignidade, que se insere a mensagem de Uriel:

**Uriel Limoeiro:** *Vou falar com foco nas pessoas trans. A vida de uma pessoa trans é muito difícil; desde o momento em que nascemos, já enfrentamos ameaças à nossa existência. Então, se você é uma pessoa trans e deseja ingressar no Ensino Superior — público ou particular — siga em frente. É seu direito e seu compromisso. Não vou romantizar esse caminho, dizendo que é um jardim de flores ou algo fácil. Não é. Há muitas pedras e montanhas a serem atravessadas. Mas essas montanhas só podem ser superadas se você se colocar para fazer o trabalho necessário. Não foi fácil para mim também, mas é possível. Se você quer entrar no Ensino Superior, tenha coragem. Dê continuidade aos seus estudos. Você merece. O estudo é o que emancipa; o conhecimento é a chave para a sua liberdade. Quando estiver na Universidade, procure se cercar de pessoas que façam você crescer. Você consegue perceber, dentro de si, quem contribui para o seu desenvolvimento e quem não contribui. Escolha as pessoas que te florescem. Entre no Ensino Superior, transforme sua vida, não tenha medo. Mas entre.*

A narrativa de Uriel introduz uma dimensão fundamental para compreender o alcance e os limites do Ensino Superior como espaço de potencialização da vida. A experiência trans, marcada por desigualdades estruturais tão profundas que antecedem — e muitas vezes determinam — o próprio direito de existir (Rebouças; Marinho; Silva, 2022). Ao afirmar que *no momento em que a gente nasce já querem matar a gente*, Uriel não utiliza uma metáfora exagerada, mas expõe com precisão a realidade brasileira, onde pessoas trans convivem cotidianamente com índices alarmantes de violência, exclusão e precarização.

Nesse sentido, seu depoimento desloca o foco da simples permanência universitária para uma questão mais ampla: antes de disputar o reconhecimento acadêmico, pessoas trans enfrentam, desde cedo, a luta pela sobrevivência. Diferentemente das narrativas anteriores, que sublinharam o respeito ao tempo próprio (Alana) ou a força política da

ocupação coletiva (Caetano), Uriel enfatiza o estudo como instrumento de emancipação. Sua fala responde à pergunta orientadora com uma convocação ética e política, colocando que ingressar na Universidade não é apenas um desejo legítimo, mas um direito e, sobretudo, uma estratégia de autoconstrução.

Ao recusar qualquer romantização do percurso — *não é um jardim de flores* —, ele reconhece os obstáculos reais, mas insiste que apenas o enfrentamento ativo permite atravessar as *montanhas* impostas pela transfobia institucional e social. Outro ponto central é o apelo à escolha consciente das redes de apoio. Para Uriel, estar com pessoas que *fazem crescer* não é um detalhe periférico, mas parte da própria possibilidade de permanecer e florescer no Ensino Superior. Sua ênfase na força dos vínculos positivos ecoa um entendimento relacional da emancipação, de que ninguém se fortalece sozinho, e a Universidade pode tornar-se espaço de transformação quando vivida em comunidade (Blando *et al.*, 2023).

Seguindo o percurso reflexivo construído até aqui — em que diferentes vozes evidenciam a importância de afirmar a própria existência e de reivindicar um tempo possível dentro da Universidade —, torna-se igualmente relevante apresentar outra narrativa que amplia esse horizonte. Depois das falas que sublinham a necessidade de ocupar espaços e respeitar os próprios ritmos, surge uma nova perspectiva que aprofunda a ideia de fortalecimento interior como condição para enfrentar os desafios impostos às pessoas LGBTI+ no Ensino Superior. É nesse movimento de continuidade, ainda alinhado à ética do *habitar o próprio tempo* e de reconhecer a pluralidade das experiências, que se insere a narrativa de Edgar, marcada pela busca de autonomia, autocuidado e persistência diante das barreiras sociais e institucionais:

**Edgar Lobo:** *A primeira coisa que eu diria é: “Se entendam”. Não deixem que instituições religiosas, a sociedade ou outras pessoas ditem quem vocês são. Conversem consigo mesmos, reflitam sobre o que se passa na sua cabeça e acreditem no seu próprio potencial. Antes de qualquer coisa, é preciso se fortalecer por dentro, porque é muito difícil enfrentar o mundo quando você não se enfrenta. Se você não se entende, como vai entender o que acontece ao seu redor? É extremamente complicado. Por mais difícil que estejam as coisas, respire, tente organizar seus pensamentos e descubra o que é importante para você e o que te faz feliz. A partir disso, você se fortalece. Quando estiver mais forte, aí sim, pode correr atrás dos seus sonhos. Se o seu sonho é entrar numa Universidade e vivenciar essa experiência, faça o possível — e até o impossível. É claro que existem diferentes situações e desafios, especialmente relacionados a recortes sociais, mas é possível. Muitas pessoas de baixa renda conseguiram entrar aqui, e pessoas trans também estão conquistando seu espaço, mesmo que esse acesso seja mais recente. Então, vamos fazer acontecer mais vezes. Você não está sozinho; haverá apoio de outras pessoas da comunidade. Recomendo muito a Universidade, tanto pelo aprendizado*

*quanto pela oportunidade de vivenciar a pluralidade humana, fortalecer a mente e se preparar para uma vida melhor. Quando você entra na Universidade, tem acesso a informações e experiências que não teria fora dela. Meu conselho é: se fortaleça e não desista. Tente, tente de novo. Se não conseguir entrar pelo ENEM no ano que se formou, tente no ano seguinte. Se não conseguir aos 18 ou 20 anos, tente aos 21, 22 ou 23. Se esse é realmente o seu sonho, uma hora você consegue. E, por fim, se você é LGBT e não deseja um ambiente universitário, tudo bem também. A vida não se resume à faculdade ou à Universidade. Há outros caminhos felizes. Apesar de eu defender com unhas e dentes a Universidade, especialmente a pública, se não for o seu interesse, está tudo certo. Faça algo que te faça feliz.*

Ao afirmar que *antes de qualquer coisa, a gente tem que se fortalecer por dentro*, Edgar convoca uma ética de autoconhecimento que opera como fundamento para qualquer travessia no mundo. Essa ênfase na interioridade, longe de um apelo individualizante, aproxima-se do que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) descrevem como uma engenharia de miudezas, isto é, a necessidade de cultivar potências internas que permitam sustentar a vida em contextos adversos.

Assim, Edgar aponta para um movimento de reorganização afetiva e cognitiva — respirar, ordenar a própria cabeça, reconhecer aquilo que faz sentido — como prática de retomada da agência.

Um outro aspecto interessante em sua narrativa é que ao dizer *não deixem que alguma instituição religiosa, que a sociedade, ou que alguém dite quem vocês são*, Edgar confronta mecanismos de captura e domesticação dos corpos e subjetividades, chamando atenção para o risco de deixar que discursos normativos definam horizontes de vida. Essa recusa, lida pela lente de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), pode ser entendida como gesto de insubmissão, como uma forma de zelar pela própria inteireza contra forças que tentam confinar o ser a categorias rígidas.

Aqui, o autoconhecimento não aparece como introspecção solitária, mas como ato de insurgência, uma maneira de afirmar existências que escapam às gramáticas hegemônicas. Ao mencionar pessoas de baixa renda e pessoas trans que vêm conquistando espaços historicamente negados, Edgar inscreve seu conselho em um horizonte comunitário e processual, de que o acesso é recente, mas existe; de que ele é frágil, mas pode ser ampliado; de que ele é individual, mas se fortalece na coletividade.

Por fim, quando afirma que a Universidade não é o único caminho possível para uma vida boa, Edgar tensiona a centralidade desse espaço sem deslegitimá-lo. Sua fala abre a possibilidade de múltiplas rotas, múltiplas formas de viver, aprender e cultivar dignidade —

um gesto que dialoga com a noção de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), de que a vida não se reduz a um único percurso, mas se faz de deslocamentos, desvios e invenções —. Nesse sentido, a narrativa de Edgar amplia o campo das existências possíveis, lembrando que a felicidade e o fortalecimento não são monopólio institucional, mas práticas que podem ser cultivadas em variados territórios e tempos.

Considerando o encadeamento reflexivo construído até aqui, especialmente após a análise da narrativa de Edgar, torna-se possível abrir espaço para outra voz que amplia e desloca novamente o debate sobre permanência, resistência e formação no Ensino Superior, quando Karina nos convoca a um outro registro de luta, insistência e, ao mesmo tempo, horizonte formativo:

**Karina Linhares:** *Sigam firmes, porque estamos vivendo um momento de grande conservadorismo, e é preciso lutar, colocar a cara no jogo. Para pessoas como nós, é fundamental estar na universidade e permanecer firmes, para nos formarmos criticamente, entender nossos direitos, reagir às situações e não nos desviarmos dos nossos sonhos. A sociedade define lugares que são e que não são para nós, e precisamos ter cuidado com isso. Às vezes, dizem que a faculdade é “coisa de vagabundo” ou outras bobagens, mas não ligue para esses comentários. Siga firme nos estudos, na graduação e na busca pela sua identidade, porque tudo é um processo — e processo não é fácil, de jeito nenhum. Ele é lento, desgastante e desafiador, mas, mesmo assim, tem seus prós. Você se forma criticamente, conhece pessoas que transformam sua maneira de pensar e aprende muito dentro da universidade. É importante seguir firme nos objetivos. Trace metas, mesmo pequenas, e vá conquistando uma por vez. Por exemplo: “Eu quero ter uma kitnet com um gato dentro.” Então, siga firme, com a cabeça erguida, e realize esse objetivo. A Pedagogia, por exemplo, está se tornando cada vez mais escassa. Logo, haverá uma procura maior. Estando dentro da universidade e seguindo firme, você aprende que ser professor exige luta em todos os sentidos. O sistema é difícil, e estar na faculdade te ensina a lutar pelos seus direitos como professor e a perseguir seus pequenos objetivos. Quando conquistar algo, seja grato, comemore e estabeleça outra meta. Para quem nasce sem privilégios — para quem é pobre — o estudo é o caminho. Não adianta ter sobrenomes famosos ou conexões; se você não estudar, não vai conseguir. Ignore quem diz que “faculdade não garante futuro”. Se você é pobre, a universidade é uma das principais formas de garantir um futuro melhor. Por isso, siga firme.*

A narrativa de Karina evidencia uma dimensão da experiência universitária que não havia emergido com tanta centralidade nas falas anteriores, ou seja, a relação entre resistência política, formação crítica e mobilidade social. Seu apelo para *seguir firme* não se limita à motivação pessoal, trata-se de um chamado para sustentar a presença e a dignidade em meio a um cenário de forte conservadorismo, no qual corpos dissidentes são constantemente interpelados e empurrados para fora dos espaços de produção de conhecimento (Irineu, 2019).

Karina inscreve a permanência no Ensino Superior como gesto político, como

uma forma de tensionar fronteiras sociais que definem onde certos corpos *podem* ou *não podem* estar, movimento que ressoa com entendimentos de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), ao conceberem a vida como campo de sentidos e de caminhos outros possíveis.

Ainda, Karina enfatiza o processo formativo como um percurso árduo, marcado por lentidão, desgaste e repetição — mas que, justamente por isso, produz a possibilidade de transformar olhares, ampliar mundos e construir autoconhecimento —. Essa compreensão de processo — que jamais é linear —, aproxima-se da ideia de que crescer e aprender se dão nos espessos tempos da vida, tempos que, como afirmam Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), exigem corpo inteiro, persistência e disposição para lidar com fricções.

Ao inserir o estudo como via de futuro possível sobretudo para pessoas pobres, Karina também reitera que a Universidade, apesar de todas as contradições, opera como uma fresta de mobilidade que precisa ser disputada e defendida.

Por fim, sua convocação para que se marquem e remarquem pequenos objetivos — mesmo que tão simples quanto *ter uma kitnet com um gato dentro* — amplia o entendimento da permanência universitária para além da formação acadêmica estrita. Trata-se de cultivar projetos de vida, de organizar desejos, de aprender a celebrar pequenas vitórias. Essa pedagogia do cotidiano mostra que resistir não é apenas enfrentar grandes batalhas, mas também sustentar pequenas alegrias e construir meios de florescer em meio às tempestades (Simas; Rufino, 2019).

Dando continuidade a esse conjunto de vozes que ampliam os sentidos de existir e resistir no Ensino Superior, emerge mais uma narrativa que desloca e tensiona as formas de estar na Universidade. Depois das reflexões de Karina — marcadas pela defesa da firmeza, da formação crítica e da construção de futuros possíveis — abre-se espaço para outra perspectiva potente, que acentua as relações entre autenticidade, presença e permanência. É nesse movimento que se insere a fala de Ana:

*Ana Sousa: O que eu gostaria de dizer para pessoas LGBT que estão entrando ou querem entrar na universidade é que elas não precisam fingir ser algo que não são para tentar se encaixar. É importante ser quem realmente se é. Se o ambiente não se encaixa, faça com que encaixe: lute para permanecer. Você está aqui, você está vivo, você está vivendo essa experiência. Não há necessidade de esconder quem você é para provar algo a alguém. É isso.*

Ana introduz uma recusa radical — e otimista — ao apagamento social, de modo

que sua fala desloca o foco do esforço para *entrar* ou *permanecer* — presentes nas narrativas anteriores — para a necessidade de não negociar a própria existência. O que está em jogo, para ela, não é apenas enfrentar desafios externos, mas impedir que a Universidade reforce mecanismos de silenciamento que operam no cotidiano de pessoas LGBTI+ (Rebouças; Marinho; Silva, 2022).

Ao afirmar que ninguém deveria fingir ser o que não é, Ana evidencia o caráter performativo e disciplinador das instituições que tentam moldar corpos e subjetividades. Nesse ponto, ela retoma, ainda que implicitamente, uma crítica que dialoga com o que Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) chamam de violências de enquadramento, dispositivos que tentam ajustar corpos a moldes pré-estabelecidos, anulando diferenças para preservar um suposto *bom funcionamento* da ordem social. Ana rompe com essa lógica, reivindicando a legitimidade da dissidência como modo de vida, recusando a adequação compulsória e convocando a afirmação da própria identidade como prática cotidiana de resistência.

Ao dizer *se não encaixar, faça com que encaixe*, ela não sugere assimilação, mas inversão da lógica de pertencimento, colocando que não é o sujeito que deve se ajustar à instituição, mas a instituição que precisa ceder espaço e deslocar-se. A responsabilidade de transformação não recai sobre o indivíduo, e sim sobre a própria estrutura que historicamente marginaliza corpos dissidentes

Nesse gesto, Ana introduz um horizonte político que não havia sido explicitado nas narrativas anteriores, que é a noção de que estar vivo e permanecer já constitui, por si, um ato insurgente diante de um mundo que insiste em negar existência plena a pessoas LGBTI+. Na perspectiva de Ana, assumir-se e permanecer como se é torna-se uma tecnologia insurgente, uma forma de reinscrever o corpo no espaço universitário sem abrir mão de sua marca singular. Ao final, sua mensagem é breve, mas contundente: ser quem se é não é apenas um desejo; é uma necessidade vital.

A Universidade, nesse sentido, não deve ser um espaço de adequação, mas de ampliação de mundos, onde identidades e experiências plurais se afirmam como parte constitutiva do direito à educação e à vida.

Cabe agora apresentar mais uma voz que compõe esse mosaico de experiências em relação à valorização e potencialização da vida no contexto do Ensino Superior. Depois de percorrer reflexões que vão da recusa ao apagamento até a reivindicação de espaços de luta, acolhimento e invenção de si, chegamos à narrativa de Gabriel, cuja contribuição se volta

especialmente para a dimensão comunitária e para a potência das redes de apoio dentro da Universidade:

**Gabriel Marques:** *Eu diria para elas que, no Ensino Superior, é possível encontrar acolhimento. Pode ser difícil, mas existem comunidades e espaços onde você vai se sentir acolhido — alguns mais do que outros —, e você consegue se localizar. Em outros cursos, pode ser mais desafiador, mas sempre há comunidades. Além disso, existem redes de apoio e conversas com colegas, e essas relações são muito importantes.*

A narrativa de Gabriel apresenta a centralidade do acolhimento coletivo como força que sustenta a permanência e o bem-estar de pessoas LGBTI+ no Ensino Superior. Diferentemente das outras falas, que enfatizam principalmente dimensões internas — como autocompreensão, coragem, persistência ou fortalecimento subjetivo — Gabriel desloca o foco para o entorno relacional, destacando a importância das comunidades, grupos e redes de apoio que se formam no cotidiano universitário. Sua fala reconhece que o percurso acadêmico pode ser difícil e heterogêneo, variando entre cursos, departamentos e espaços, mas insiste na ideia de que sempre é possível encontrar *um lugar para si* quando se acessa vínculos que acolhem, escutam e legitimam.

Ao enfatizar que essas relações importam — conversas com colegas, trocas, convivências e redes que se entrelaçam — Gabriel ilumina a Universidade como um território de encontros que sustentam vidas. Essa perspectiva dialoga com a noção de coletividade, presente em Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), onde a força não é apenas individual, mas circula entre corpos, afetos e presenças que se reconhecem mutuamente. Aqui, o que potencializa a experiência universitária não é apenas *resistir*, mas co-existir, permitindo que o pertencimento seja tecido em conjunto.

Assim, a fala de Gabriel nos lembra que a permanência LGBTI+ no Ensino Superior não se produz apenas pelo enfrentamento das dificuldades, mas pela capacidade de ativar redes, partilhar vivências e construir zonas de cuidado que afirmam a vida em sua multiplicidade. É nesse entrelaçar de presenças — nas práticas de acolhimento, nas solidariedades cotidianas e nas alianças que se tecem no percurso — que muitos estudantes encontram não só suporte, mas também um sentido de continuidade, de possibilidade e de futuro, movimento bastante evidente no relato de Nara, que amplia o horizonte do que significa permanecer:

*Nara Lima: Galera, eu diria que é uma caminhada difícil, mas que vale muito a pena, porque é algo que a gente conquista e que ninguém pode tirar da gente. É através dessa caminhada que acontecem as transformações que tanto desejamos, acreditamos e defendemos. Por mais difícil que seja, não desistam, por favor. Permaneçam, porque é muito importante. Não se trata apenas de um papel ou de uma titulação; trata-se de conhecimento, de como você vai transformar a sua vida e impactar as vidas ao seu redor. E o mais gratificante é perceber isso. Hoje, por exemplo, recebi um cartão da mãe de uma criança com quem trabalho à tarde na escola. Achei lindo! Ela escreveu: “Você ilumina os dias do meu bebê e desperta nele coragem para se jogar no novo. Obrigada pelo seu cuidado e respeito com ele.” Então, galera, se joguem, encontrem coragem, cercando-se de pessoas que acrescentam e inspiram, porque isso faz toda a diferença na permanência. Toda a diferença.*

Nara insere sua trajetória em uma lógica de sentido que articula formação, atuação profissional e impacto social. Seu discurso evidencia que permanecer na Universidade não é apenas resistir, mas constituir-se como alguém capaz de produzir transformações ao redor — um movimento em que o aprendizado formal se entrelaça com práticas de cuidado no cotidiano — (Simas; Rufino, 2019).

Ao trazer o episódio da criança e do cartão escrito pela mãe, Nara materializa o alcance concreto da educação como experiência relacional (Simas; Rufino, 2019). Não se trata de um mérito individual, mas de um reconhecimento que nasce do vínculo, da confiança e da capacidade de despertar coragem no outro. Essa passagem revela que, para ela, o valor da permanência não está centralizado no diploma, mas na possibilidade de irradiar efeitos no mundo, de tocar vidas ao transformar modos de ser e de agir.

Assim, sua fala inscreve a formação universitária em um fluxo de reciprocidades, no qual quem cuida também é cuidado e fortalecido. Há, ainda, em sua narrativa, uma convocação à coragem coletiva. Quando Nara afirma que é preciso *se cercar de pessoas massa*, ela reivindica a importância dos círculos de apoio que operam como dispositivos de sustentação emocional e política (Blando *et al.*, 2023). Sua perspectiva enfatiza que a permanência se realiza em conjunto, na companhia de quem compartilha valores, esperanças e disposição para enfrentar o percurso. É nesse movimento que a caminhada, embora difícil, torna-se fecunda, justamente porque é compartilhada e porque faz emergir um sentido de futuro que não se reduz ao sucesso individual, mas se projeta como transformação compartilhada.

Seguindo essa tessitura reflexiva — que compreende a permanência como um processo sustentado por vínculos, coragem compartilhada e práticas de cuidado que irradiam transformação — é possível anunciar a próxima e última narrativa, que finaliza essa

compreensão coletiva do percurso no Ensino Superior. Agora, adentramos a fala de Sol Lumiar, cuja experiência inscreve outra camada de sentido sobre persistência, responsabilidade comunitária e reconhecimento das diferenças internas ao próprio grupo LGBTI+:

***Sol Lumiar:** Não desistam. É difícil, mas não desistam, porque precisamos uns dos outros e estamos aqui para nos apoiar, mesmo sabendo que não é fácil. Eu sei que o que eu passo, o que já passei e o que ainda vou passar pode ser considerado simples diante das situações que outras pessoas enfrentam. Tenho muito privilégio e não vou medir sofrimento, mas sabemos que existem desafios maiores: infelizmente, pessoas trans são mais atingidas. Eu, sendo uma mulher bissexual cis, tenho experiências que nunca vou vivenciar. Então, o que eu digo para os nossos é que não desistam. Vai ser difícil, mas vamos conseguir, porque nossos objetivos são maiores. Vamos chegar lá, só não podemos desistir. E, quando encontrarmos alguém da nossa comunidade, devemos acolher e apoiar.*

A narrativa de Sol Lumiar acrescenta uma camada fundamental à compreensão das experiências LGBTI+ no Ensino Superior, deslocando o olhar do sofrimento individual para uma ética de responsabilidade coletiva, marcada pela consciência das assimetrias existentes em cada realidade. Ao reconhecer seus privilégios e recusar a lógica de competição de dores, Sol convoca um exercício permanente de perceber o mundo a partir da encruzilhada, entendendo que as existências não se equivalem, mas se implicam mutuamente. Nesse sentido, sua fala reafirma que viver e permanecer são práticas que se sustentam no reconhecimento das diferenças internas e na construção de alianças possíveis (Simas; Rufino, 2019).

O gesto de Sol — afirmando que algumas violências ela jamais viverá e, ainda assim, comprometer-se com quem as enfrenta — ecoa a compreensão de Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), de que transformar o presente exige projetar-se para além dele, mirando um futuro que ainda não existe, mas que se constrói na prática cotidiana do cuidado, da proteção e do fortalecimento mútuo. Sol mobiliza essa lógica quando afirma que *o objetivo é maior* e que a conquista não é apenas individual, mas coletiva, especialmente quando envolve garantir que as pessoas trans, as mais vulnerabilizadas, encontrem condições reais de permanecer.

Além disso, sua narrativa evidencia uma percepção ampliada do que significa *subir* no Ensino Superior. Para Sol, alcançar novos espaços não é apenas ascender academicamente, mas fazê-lo junto de outros, assegurando que ninguém seja deixado para trás (Berth, 2023). Essa visão tensiona a lógica meritocrática e individualizante que muitas vezes atravessa a Universidade, substituindo-a por uma ética de cuidado que se sustenta na reciprocidade. Assim, Sol reinscreve a permanência como um movimento que combina

coragem e ternura, projeto e presença. Sua fala nos lembra que, como afirmam Luiz Simas e Luiz Rufino (2019), nenhum caminho é trilhado sozinho, bem como que é na dobra das existências, na vibração compartilhada e no compromisso com a proteção dos mais atingidos que se produz uma experiência educativa capaz de afirmar a vida em toda a sua complexidade.

Encerrando este capítulo, percebemos que as narrativas analisadas compõem um território vivo no qual diferentes modos de existir, resistir e criar sentido no Ensino Superior se entrelaçam, produzindo uma cartografia própria da experiência LGBTI+ na Universidade. Cada fala, com suas singularidades, ampliou a compreensão sobre como se tecem permanências, vínculos, modos de lidar com o mundo e formas de reinventar o cotidiano acadêmico. O conjunto dessas vozes não oferece respostas prontas, mas abre caminhos, revela tensões, inventa saídas e afirma a potência da presença dessas pessoas em espaços historicamente excludentes.

Assim, concluída a análise das narrativas, avançamos para a etapa final da pesquisa, na qual serão apresentadas as considerações derradeiras deste estudo, articulando os aprendizados, implicações e reverberações que emergiram ao longo do percurso investigativo.

## 7 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa de dissertação, foi possível compreender o acesso e a permanência no Ensino Superior para além de etapas formais da trajetória acadêmica, reconhecendo-os como processos profundamente atravessados por transformações subjetivas, sociais e políticas que se inscrevem no cotidiano universitário.

As histórias, memórias e oralidades de Alana Costa, Caetano Castro, Uriel Limoeiro, Edgar Lobo, Karina Linhares, Ana Sousa, Gabriel Marques, Nara Lima e Sol Lumiar reafirmaram que existir, para pessoas LGBTI+, é um exercício contínuo de construção de si em meio a tensões, perdas e reinvenções. As experiências narradas demonstraram que a valorização e a potencialização da vida não emergem da ausência de conflito, mas da capacidade de produzir sentido, dignidade e pertencimento mesmo em contextos adversos.

Ao dar centralidade às vozes e memórias desses(as) estudantes, procurei evidenciar que suas histórias não são apenas relatos individuais, mas documentos vivos de resistência, que convocam a Educação e, especialmente, o Ensino Superior a assumir seu papel ético, político e formativo na defesa de vidas que insistem em existir.

No que se refere ao ingresso no Ensino Superior, as narrativas analisadas revelaram que essa decisão é atravessada por redes de apoio, afetos e referências simbólicas que sustentam o desejo de continuidade dos estudos. O acesso à Universidade não emerge, majoritariamente, como escolha isolada, mas como resultado de vínculos familiares, comunitários e escolares que funcionam como forças de validação e encorajamento diante das desigualdades de classe, das experiências de discriminação e da ausência de modelos prévios.

Nesse sentido, o afeto aparece como condição estruturante para que esses sujeitos se reconheçam como possíveis ocupantes do espaço universitário, transformando a educação em horizonte de esperança, estratégia de sobrevivência e caminho de mobilidade social. Com isso, as trajetórias evidenciaram a Universidade como espaço de reconstrução de si e de projeção de futuros possíveis, especialmente para sujeitos marcados por múltiplas vulnerabilidades.

Para além da formação profissional, o Ensino Superior assume centralidade como território de afirmação identitária, produção de conhecimento situado e fortalecimento político. As experiências narradas demonstraram que estudar é, simultaneamente, um gesto de resistência, um ato coletivo e uma forma de disputar sentidos sobre quem pode aprender, ensinar e produzir saberes. Assim, o acesso ao Ensino Superior se revela não apenas como

conquista educacional, mas como exercício contínuo de valorização da vida e de reinvenção da própria existência.

Os relatos também revelaram que, diante dessas adversidades, o ingresso no Ensino Superior assume múltiplos sentidos, ora como estratégia de sobrevivência, ora como gesto de afirmação identitária, ora como resposta às pressões sociais e familiares, ou ainda como busca por ambientes mais seguros e reconhecedores. A necessidade constante de provar competência, recorrente nas falas de vários(as) participantes, evidenciou a sobrecarga simbólica que recai sobre estudantes LGBTI+, ao mesmo tempo em que demonstrou a capacidade de transformar experiências de exclusão em força mobilizadora. Nesse cenário, a Universidade aparece como espaço ambíguo, atravessado por tensões, mas também por possibilidades concretas de reconhecimento, pertencimento e produção de saberes situados.

Vimos que redes de apoio, encontros com semelhantes, alianças afetivas e a possibilidade de nomear a própria identidade constituem elementos centrais na sustentação da vida. A Universidade, em especial, apareceu reiteradamente como território de ressignificação, onde o distanciamento parcial da vigilância familiar, o convívio com a diversidade e o acesso a coletividades possibilitaram novas formas de pertencimento, reconhecimento e afirmação.

No conjunto das narrativas, tornou-se evidente que o percurso educacional é também um percurso de construção identitária e de compromisso ético-político com a transformação social. A Universidade se configura como lugar de descobertas, elaborações e disputas de sentido, no qual ser LGBTI+ pode significar enfrentar barreiras, mas também criar estratégias de resistência, redes de apoio e projetos de futuro.

Ainda, de forma muito conectada Alana, Caetano, Uriel, Edgar, Karina, Ana, Gabriel, Nara e Sol demonstraram que a escolha pelo curso de Pedagogia se configurou como um processo atravessado por histórias de vida, afetos, experiências prévias e compromissos ético-políticos. Em diferentes trajetórias, a decisão pela área emergiu como continuidade de práticas já vividas, como resposta a experiências escolares marcantes ou como descoberta gradual de um campo de atuação capaz de acolher desejos de transformação social. Assim, a Pedagogia apareceu não apenas como formação profissional, mas como espaço de elaboração subjetiva, no qual os(as) estudantes ressignificaram percursos pessoais e projetaram futuros possíveis.

De forma geral, os relatos também evidenciaram que a docência é compreendida pelos(as) entrevistados(as) como prática relacional e socialmente situada. Seja pela vivência com crianças, pelo contato com práticas inclusivas, pela atuação anterior como educadores(as) informais ou pela percepção das desigualdades educacionais desde a infância, a escolha pela

Pedagogia revelou um entendimento ampliado do papel da educação na sociedade. Para muitos(as), educar significa intervir na raiz das desigualdades, criar possibilidades de cuidado, reconhecimento e pertencimento, bem como enfrentar violências estruturais que atravessam a escola e a vida social. Nesse sentido, o curso de Pedagogia se apresenta como território fértil para articular saberes, afetos e posicionamentos políticos.

Foi possível observar, assim, que a formação em Pedagogia se afirmou como espaço de encontro entre trajetórias individuais e projetos coletivos. Ao escolherem esse campo Alana, Caetano, Uriel, Edgar, Karina, Ana, Gabriel, Nara e Sol reafirmaram a educação como prática de esperança, responsabilidade e compromisso com a vida em sua diversidade. A Pedagogia, tal como emerge neste estudo, constitui-se como lugar de transformação mútua, de si e do mundo, no qual ensinar e aprender se entrelaçam à possibilidade de criar outras formas de existir, conviver e educar.

Como também foi possível observar, o reconhecimento de si, especialmente enquanto pessoas LGBTI+, constitui um movimento fundante para a construção de trajetórias mais autônomas, dignas e potentes. Reconhecer-se implica romper com silenciamentos historicamente impostos, deslocar narrativas de inadequação e reinscrever a própria existência como legítima no mundo. As histórias de vida aqui mobilizadas demonstraram que esse processo não se restringe ao plano individual, mas se constrói em permanente diálogo com os contextos sociais, afetivos e educacionais, tornando-se um gesto profundamente político, capaz de ampliar horizontes de pertencimento e de projetar novos modos de existir.

Viu-se, ainda, que o acesso e, sobretudo, a permanência no Ensino Superior constituem processos complexos, atravessados por tensões estruturais, afetivas e políticas. As expectativas iniciais dos(as) estudantes, muitas vezes marcadas por idealizações sobre a Universidade como espaço de acolhimento, igualdade e emancipação, entraram em choque com um cotidiano institucional burocrático, normativo e, por vezes, excludente. Nesse sentido, as narrativas analisadas revelaram que permanecer na Universidade não é apenas cumprir exigências acadêmicas, mas negociar continuamente com desigualdades sociais, violências simbólicas, limites materiais e descompassos entre os tempos da vida e os tempos institucionais. Nesse sentido, a experiência universitária se configura como travessia, na qual aprender implica friccionar-se com a instituição e reinventar modos de existir em seu interior.

Os relatos também demonstraram que, apesar das fragilidades institucionais, a permanência é sustentada por redes formais e informais de cuidado, como auxílios estudantis, políticas de assistência, relações de amizade, coletivos e práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos(as) estudantes. Essas potências, embora frequentemente insuficientes, tornam-

se fundamentais para a manutenção da vida no percurso formativo, especialmente para sujeitos LGBTI+, negros(as), periféricos(as) e trabalhadores(as).

A Universidade, nesse contexto, aparece simultaneamente como espaço de desgaste e de ampliação de mundos, lugar onde se experimentam frustrações, mas também onde emergem descobertas identitárias, fortalecimento político e novas possibilidades de leitura de si e do mundo. Ao longo das experiências de Alana, Caetano, Uriel, Edgar, Karina, Ana, Gabriel, Nara e Sol, viu-se que garantir a permanência não pode se restringir à oferta mínima de recursos, mas exige uma reorganização profunda das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e dos critérios de reconhecimento dos saberes e das experiências dos(as) estudantes.

Em termos de acesso e permanência no Ensino Superior, recorrentemente Alana, Caetano, Uriel, Edgar, Karina, Ana, Gabriel, Nara e Sol reforçaram a centralidade de políticas, programas e dispositivos institucionais que, embora muitas vezes invisibilizados ou tratados como complementares, assumem papel decisivo na garantia do acesso e da permanência no Ensino Superior.

Iniciativas como o Exame Nacional do Ensino Médio se afirmaram como porta de entrada fundamental para estudantes historicamente afastados da Universidade, especialmente aqueles(as) oriundos(as) de camadas populares e atravessados(as) por múltiplas vulnerabilidades. Para os(as) participantes desta pesquisa, o ENEM representou não apenas um mecanismo de seleção, mas a possibilidade concreta de disputar um espaço socialmente negado, convertendo o desejo de estudar em direito efetivo.

Do mesmo modo, programas como a Bolsa de Iniciação Acadêmica e as ações da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil emergiram como condições materiais de sobrevivência, sem as quais a permanência se tornaria inviável. Auxílios financeiros, alimentação subsidiada e suporte institucional não apareceram, portanto, como benefícios acessórios, mas como infraestruturas vitais que sustentam a vida no cotidiano universitário.

Além do suporte material, as experiências relatadas destacaram a importância de espaços formativos e políticos que produzem pertencimento, reconhecimento e participação ativa na vida acadêmica. O Centro Acadêmico, programas como o Programa de Educação Tutorial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Programa de Iniciação à Docência foram recorrentes nas narrativas como territórios de encontro, aprendizado e fortalecimento identitário. Nesses espaços, os(as) estudantes não apenas acessam bolsas ou atividades acadêmicas, mas constroem redes de apoio, exercitam a escuta, compartilham vivências e elaboram estratégias coletivas de enfrentamento às desigualdades.

Tais iniciativas possibilitam a inserção em práticas pedagógicas mais críticas e sensíveis às realidades sociais, promovendo a articulação entre teoria, prática e compromisso ético-político com a educação pública e inclusiva.

Entre os relatos nas entrevistas, iniciativas como o Restaurante Universitário ocuparam lugar simbólico e material central na experiência de permanência. Mais do que um espaço de alimentação, o RU apareceu como território de convivência, cuidado e sociabilidade, onde se constroem laços e se experimenta, ainda que de forma limitada, a ideia de uma Universidade que sustenta a vida.

Em conjunto, essas políticas e programas revelaram que o acesso e a permanência no Ensino Superior não se efetivam apenas pela abertura de vagas, mas pela construção de uma rede integrada de ações que reconheçam os estudantes em sua integralidade. Fortalecer e ampliar essas iniciativas significa afirmar a educação como direito, garantir condições dignas de existência no espaço universitário e avançar na consolidação de um Ensino Superior comprometido com a valorização e a potencialização da vida em sua diversidade.

Outro tópico relevante, percebido ao longo das entrevistas, foi com relação à ausência de discussões sistemáticas sobre gênero e sexualidade na formação em Pedagogia, sendo algo que, na realidade, não se configura como uma lacuna pontual, mas como um elemento estruturante de silenciamento que atravessa a experiência universitária e a constituição da identidade docente.

O fato de essas questões emergirem de forma recorrente e espontânea nas entrevistas, mesmo sem provocação direta, revelou que se trata de uma demanda viva, inscrita nas trajetórias, expectativas e inquietações dos(as) estudantes. Tal ausência não apenas limita o repertório teórico da formação, mas produz efeitos simbólicos profundos, ao sinalizar quais existências, saberes e experiências são reconhecidas como legítimas no interior da Universidade.

Ao tensionarem o currículo, os(as) participantes ampliaram a compreensão de formação docente para além da transmissão de conteúdos, apontando a necessidade de uma educação que se construa no encontro com a diferença, na escuta de experiências diversas e no reconhecimento da pluralidade dos corpos e das identidades. Nesse sentido, a ausência curricular opera como um mecanismo de despotencialização, ao dificultar que futuros(as) educadores(as) desenvolvam ferramentas críticas e sensíveis para atuar em contextos marcados por desigualdades, violências e disputas de sentido. Nesse sentido, as considerações dos(as) entrevistados(as) apontaram para a urgência de uma reconfiguração do projeto formativo da Universidade, que reconheça gênero e sexualidade como dimensões

constitutivas da educação e da vida.

Mais do que incluir disciplinas ou conteúdos isolados, trata-se de transformar o modo como o conhecimento é produzido, legitimado e compartilhado no espaço acadêmico, abrindo lugar para corpos, vozes e saberes historicamente marginalizados. Ao reivindicarem presença, escuta e reconhecimento, os(as) entrevistados(as) convocam a Universidade a assumir um compromisso ético-político com a valorização da vida em sua diversidade, reafirmando a formação docente como território de encontro, responsabilidade e potência.

Prestes a concluir minha fala aqui, pontuo que, ao compreender a Universidade como território de encruzilhadas, este estudo reafirmou, portanto, a educação como espaço de potencialização da vida e de produção de futuros possíveis. As histórias aqui reunidas demonstraram que a Universidade pode se constituir como chão de encantamento, onde vidas se fortalecem, se multiplicam e se projetam para além das violências que as atravessam.

Apresento que, ao dar centralidade às vozes de estudantes LGBTI+, esta pesquisa evidenciou que garantir o acesso e, sobretudo, a permanência no Ensino Superior é uma tarefa ética e política, que exige instituições comprometidas com o cuidado, o reconhecimento e a diversidade. Assim, mais do que formar profissionais, a Universidade é chamada a sustentar existências, cultivar esperanças e afirmar, cotidianamente, o direito de todos(as) a viver, aprender e existir com dignidade.

Caminhando para o encerramento desta pesquisa, acredito que as trajetórias, as histórias e as memórias de Alana Costa, de Caetano Castro, de Uriel Limoeiro, de Edgar Lobo, de Karina Linhares, de Ana Sousa, de Gabriel Marques, de Nara Lima e de Sol Lumiar tomaram novos rumos, desenhando uma constelação de potências compartilhadas. Suas vozes, antes guardadas no íntimo, agora se abrem ao olhar de quem se permitir adentrar nas páginas deste trabalho de dissertação.

Cada narrativa transformou-se em registro, e cada registro, em força viva. Esperanço que, a partir dessas narrativas, nasçam compreensões sobre como o acesso e a permanência no Ensino Superior não apenas impactam trajetórias, mas também alimentam processos de valorização e de fortalecimento da vida de pessoas LGBTI+. Aqui, cada história compartilhada se converte em trilha, cada palavra em abertura e cada experiência em sopro de possibilidade.

Por fim, concluo que as experiências analisadas reafirmaram que o Ensino Superior, quando comprometido com a diversidade e a inclusão, pode potencializar processos de reinvenção de si e contribuir para a valorização da vida em sua pluralidade.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Tássio. Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas. **Bagoas**, v. 13, n. 20, p. 65-94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16898/12003>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane. Movimento (auto)biográfico da educação musical no Brasil: avanços e perspectivas. **Revista da FUNDARTE**, v. 57, n. 57, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1270/1425>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- ANCILLOTTI, Caio Gracco Lima; SILVA, Priscilla de Oliveira Martins da. Estudante Negro na Universidade Pública: O papel do Contexto Familiar na Construção da Carreira. **Psicologia e Saber Social**, v. 11, n. 2, p. 213-238, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/88275/52049>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- BATISTA, Agda Cristhina de Medeiros; GABRIEL, Maria Gabriella Conceição; OLIVEIRA, Sabrina Xavier de; SOUSA, Angelita Lúcia de Albuquerque; TEMÓTEO, Lúcia Maria. Gênero e sexualidade na universidade – uma discussão possível? **Revista Interdisciplinar em Saúde**, v. 6, n. 5, p. 3-18, out./dez. 2019. Disponível em: [https://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume\\_27/Trabalho\\_01.pdf](https://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_27/Trabalho_01.pdf). Acesso em: 09 fev. 2025.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro/Jandaíra, 2023.
- BEZERRA, Fabrício Allysson Barbosa; MESQUITA, Rafael Fernandes de; MONTEIRO, Adriana Kirley Santiago; MENESES, Rafael Martins de. Sair ou permanecer no armário? uma análise de como se dá o coming out nas organizações. **Revista ENIAC Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 313-328, 2025. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/980/981>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- BLANDO, Alessandra; GUDOLLE, Lucas Socoloski; MARCILIO, Fabiane Cristina Pereira; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Afetividade na educação superior: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280039, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tQWt36jPkm9s4PmqDhz5D5m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2025.
- BONAZZI, Chantal de Tourtier. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CRESWELL, John Ward. CRESWELL, John David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FREIRE, Juliana Alice Costa. **Mulher e educação: vozes, saberes e vivências de professoras na Escola Normal do Ceará/Instituto de Educação do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em:  
[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/68903/3/2022\\_dis\\_jacfreire.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/68903/3/2022_dis_jacfreire.pdf). Acesso em: 8 fev. 2025.

FREITAS, Marina Carvalho; ÉSTHER, Angelo Brigato; SANTOS, Joelma Cristina. Diversidade, estigmatização e pertencimento no contexto universitário. **Cad. Pesqui.**, v. 53, e09940, p. 1-19, 2023. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/55835MZ59zxm5FxTK3nPQtr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2025.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga; MOTT, Luiz; OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; AYRES, Carla Simara Luciana da Silva; SOUZA, Wilians Ventura Ferreira; SILVA, Kayque Virgens Cordeiro da. **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020: Relatório**. 1. ed. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021.

IRINEU, Bruna Andrade. **Nas tramas da política pública LGBT: um estudo crítico acerca da experiência brasileira (2003-2015)**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

JESUS, Cassiano Celestino de; SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre as concepções de professores/as. **BAGOAS**, v. 9, n. 13, p. 279-298, 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/9659/6899>. Acesso em: 14 nov. 2025.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHER, Roberto. Conjuntura, luta de classes e educação. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 1, p. 180-186, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17368/11687>. Acesso em: 31 jan. 2025.

LIMA, Anne Caroline Gonçalves; PEIXOTO, Ivonete Vieira Pereira. A discriminação enfrentada pela população LGBTQIA+ em um ambiente público em Belém/Pará: relato de experiência. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8362/3643>. Acesso em: 11 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p.132-153, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17181/11338>. Acesso em: 09 fev. 2025.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Professoras e professores transexuais e travestis na escola: diálogos sobre formação docente e a inclusão LGBTQIA+**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MENDONÇA, Amanda de; MOURA, Fernanda; AQUINO, Renata. Educação em gênero e sexualidade: um direito constitucional. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 642-667, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12929/9331>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MENDONÇA, Camila Rodrigues Silva. Corpos coloridos... Corpos falantes. **Revista COR LGBTQIA+**, v. 1, n. 3, p. 30-33, 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/536/510>. Acesso em: 9 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

MOTT, Luiz. O imprescindível GGB, Grupo Gay da Bahia. *In*: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa. **História do Movimento LGBT no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. Quantas solidões habitam a corpa de uma travesti negra e gorda? **Psicologia e Sociedade**, v. 35, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/w8xK4v9c76pRWcWLMCDdqsf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021**. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BATISTA, Giovani de Paula; SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da. História de vida de pedagogos escolares na construção da identidade profissional. **Educação em Revista**, v. 40, e45138, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yNb9Q7m64ThTPnHv5jwsgtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

REBOUÇAS, Willame Anderson Simões; ALMEIDA, Mirthis Yammilit da Conceição; MARINHO, Iasmin da Costa. O fenômeno da evasão estudantil no ensino superior. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/12030/10594>. Acesso em: 12 jan. 2025.

REBOUÇAS, Willame Anderson Simões; MARINHO, Iasmin da Costa; SILVA, Yatamuri Rafaelly Cosme da. Comunidade LGBTQIA+ e as condições de acesso e permanência no ensino superior. **D'GENERUS**, v. 1, n. 1, p. 582-602, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dgenerus/article/view/23142/19529>. Acesso em: 5 jan. 2025.

REBOUÇAS, Willame Anderson Simões; PEREIRA, Lara Torrada; HATJE, Luis Felipe. “Sua vida é definida pelo sistema... ou pela forma como você desafia o sistema”: em foco questões de gênero e sexualidade na série SENSE8. **Diversidade e Educação**, v. 13, n. especial, p. 248–270, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19457/11816>. Acesso em: 13 nov. 2025.

REBOUÇAS, Willame Anderson Simões; SILVA, Yatamuri Rafaelly Cosme da. Tensionamentos entre gênero, sexualidade e educação na formação de pedagogos. **Revista Cor LGBTQIA+**, v. 1, n. 5, p. 24-38, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/664/628>. Acesso em: 31 jan. 2025.

RIBEIRO, Uenderson Wesley Rodrigues; MATOS, Rosângela da luz. Heteronormatividade e produções de violências lgbtfóbicas: análise a partir da Teoria Queer. **REVES – Revista Relações Sociais**, v. 3, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10398/6196>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SANTOS, Júlio César de Oliveira. Quando viver a universidade é também reinventá-la: gênero, sexualidade e territorialização em narrativas de estudantes LGBTQI+. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 2, p. 317-340, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14456/10037>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTOS, Otávio Augusto Chaves Rubino dos. Educação e ancestralidade: reflexões iniciais para se pensar em constructos de uma pedagogia ancestral. **Revista Debates Insubmissos**, v. 7, n. 25, p. 184-211, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/262197/47713>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SÁ, Natália Nigro de; SZYLIT, Regina. Cisheteronormatividade e luto na experiência familiar da pessoa não-cisgênero. **Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia**, v. 7, n. 1, p. 45-72, 2021. Disponível em: [https://revistapathos.com.br/volumes/volume\\_07-n.01/cisheteronormatividade.pdf](https://revistapathos.com.br/volumes/volume_07-n.01/cisheteronormatividade.pdf). Acesso em: 09 fev. 2025.

SHIHADDEH, Nizar Amin. A democracia como base para a garantia e a participação do movimento LGBTQIA+ nos espaços de controle social. **Revista Cor LGBTQIA+**, v. 1, n. 2, p. 90-99, 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/521/495>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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 LGBTQIA+**, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2021.

SILVA, Manoel Flavio Cheles Da; DAZZI, Camila Carneiro. Homofobia e homoerotismo: o discurso religioso sobre LGBTs. **Revista COR LGBTQIA+**, v. 1, n. 3, p. 86-108, 2022. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/546/521>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Sara Marli Magalhães Belarmino da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza. História da Universidade Federal do Ceará (1995-2008). *In*: SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MARTINS, Cibelle Amorim; SILVA, Favianni da. **Imagem, Memória e Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

TAKARA, Samilo. Você já se sentiu odiado hoje? Pedagogias culturais do ódio acerca das desobediências da normalidade. **BAGOAS**, v. 13, n. 20, p. 225-263, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/19465/12860>. Acesso em: 09 fev. 2025.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

01. Qual nome fictício você gostaria que fosse utilizado para representá-lo(a) ao longo desta pesquisa? \_\_\_\_\_
02. Orientação sexual / Identidade de gênero: \_\_\_\_\_
03. Conte um pouco sobre a sua história de vida, ressaltando os aspectos que achar mais importantes?
04. Quais fatores e experiências da sua trajetória de vida você considera mais importantes para entendermos sua decisão de ingressar no Ensino Superior?
05. Ser LGBTI+ influenciou, de alguma forma, o processo de ingresso na Universidade?
06. Como você descreveria sua experiência de permanência na Universidade até agora?
07. Ao entrar na Universidade, que expectativas você tinha sobre essa experiência? Essas expectativas se realizaram? Como você avalia esse percurso até agora?
08. Pensando na sua caminhada acadêmica até aqui, desde o ingresso, que tipos de experiências de apoio e que tipos de desafios você percebeu como mais significativos em sua experiência universitária, sejam eles relacionados ou não à sua identidade LGBTI+?
09. Você poderia compartilhar situações marcantes da sua vivência universitária, sejam elas de acolhimento, de reconhecimento ou, ao contrário, de exclusão ou invisibilidade?
10. Você se sente reconhecido(a) e/ou pertencente ao espaço universitário? Por quê?
11. Você consegue citar interações sociais e acadêmicas importantes em seus processos de pertencimento e de fortalecimento da vida na Universidade?
12. Como você descreveria suas interações e convivência com professores(as) e colegas desde o seu ingresso na Universidade?
13. Como você considera que a Universidade deveria lidar com a diversidade e inclusão?
14. De que formas, se é que acontece, o Ensino Superior tem impactado sua vida e sua trajetória?
15. Há algo que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência como estudante LGBTI+ no Ensino Superior?
16. Se desejar, o que gostaria de compartilhar com outras pessoas LGBTI+ que pensam em ingressar ou que já estão no Ensino Superior?

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA



### VOCÊ PARTICIPARIA DE UMA PESQUISA SOBRE PESSOAS **LGBTI+** NO ENSINO SUPERIOR?

Olá! Tudo bem? Esta pesquisa tem como público-alvo **estudantes LGBTI+ matriculados(as) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC)**, em Fortaleza/CE. A pesquisa consiste em **entrevistas** individuais, agendadas conforme sua disponibilidade e em ambiente de sua escolha. Além disso, a participação é **anônima**, garantindo liberdade e segurança para o compartilhamento das vivências.

Para participar da pesquisa, basta entrar em contato:

**WhatsApp:**  
(88) 9 9867-7399



#### **MAIS INFORMAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA:**

**Título da pesquisa:** DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E POTÊNCIA DE VIDA: HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES LGBTI+ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) EM FORTALEZA-CE

**Pesquisador orientando:** Willame Anderson Simões Rebouças (*Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC)*).

**Pesquisador orientador:** Gisafran Nazareno Mota Jucá (*Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professor vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC)*).

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada ***DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E POTÊNCIA DE VIDA: HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES LGBTI+ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) EM FORTALEZA/CE***, que tem como objetivo analisar de que maneira o acesso e a permanência no Ensino Superior contribuem para a valorização e a potencialização da vida de estudantes LGBTI+, considerando suas experiências acadêmicas e sociais no contexto universitário.

Sua participação consistirá em uma **entrevista individual**, com duração aproximada de 50 minutos, a ser realizada em formato presencial, em local e horário agendados conforme sua disponibilidade e em ambiente de sua escolha. Além disso, **sua participação é anônima e inteiramente voluntária**, garantindo liberdade e segurança para o compartilhamento das vivências.

A participação nesta pesquisa não envolve riscos diretos à sua integridade física. Entretanto, é possível que algumas perguntas suscitem lembranças ou emoções relacionadas a experiências pessoais. **Caso deseje, você poderá interromper a entrevista a qualquer momento, sem prejuízo algum.**

Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial. **Seu nome verdadeiro não será utilizado em nenhum momento.** Será adotado um nome fictício para preservar sua identidade. Os dados coletados serão armazenados de forma segura e acessíveis apenas ao(à) pesquisador(a) responsável por este estudo. Além disso, **a entrevista será gravada em áudio (com sua autorização) apenas para fins de registro e análise das informações.** As gravações serão transcritas e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando integralmente sua identidade.

Sua participação nesta pesquisa não implica custos nem oferece remuneração. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e publicações científicas, mas preservando sempre a confidencialidade e a identidade dos(as) participantes. Como benefício indireto, sua colaboração contribuirá para o conhecimento científico voltado à valorização da vida LGBTI+, bem como à promoção da inclusão da diversidade sexual e de gênero no âmbito do Ensino Superior.

Em caso de dúvidas ou necessidade de mais informações sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável pelo e-mail **oieusouwill.eu@gmail.com** ou

pelo telefone (88) 9 9867-7399.

### **CONSENTIMENTO FINAL DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e condições da pesquisa, bem como sobre meus direitos como participante. Estou ciente de que minha participação é voluntária e de que posso desistir a qualquer momento. Fui informado(a) sobre o que o(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_ quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Autorizo a utilização das informações concedidas para fins exclusivamente acadêmicos, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados. Concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo(a) pesquisador(a), ficando uma via com cada um de nós.

#### **LOCAL E DATA:**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE:**

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

\_\_\_\_\_