



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UAG
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

BÁRBARA EMILY SOUZA FERREIRA

**ESPACIALIDADES DOS AFETOS: A PRODUÇÃO DOS TERRITÓRIOS E
LUGARES DOS HOMOSSEXUAIS NA UFCG (CAMPUS CAMPINA GRANDE)**

CAMPINA GRANDE – PB

2020

BÁRBARA EMILY SOUZA FERREIRA
**ESPACIALIDADES DOS AFETOS: A PRODUÇÃO DOS TERRITÓRIOS E
LUGARES DOS HOMOSSEXUAIS NA UFCG (CAMPUS CAMPINA GRANDE)**

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à
Coordenação de Curso de Licenciatura em Geografia do
Centro de Humanidades da Universidade Federal de
Campina Grande – Campina Grande, como Requisito
Obrigatório à Obtenção do Título de Licenciatura em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza

CAMPINA GRANDE – PB

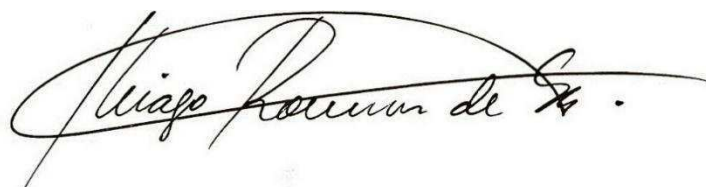
2020

BÁRBARA EMILY SOUZA FERREIRA

**ESPACIALIDADES DOS AFETOS: A PRODUÇÃO DOS TERRITÓRIOS E
LUGARES DOS HOMOSSEXUAIS NA UFCG (CAMPUS CAMPINA GRANDE)**

MONOGRAFIA APROVADA EM: 26 / 12 / 2020

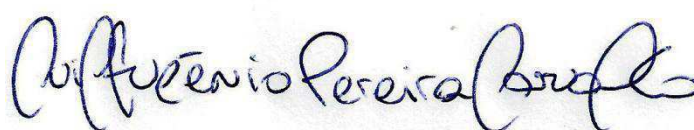
BANCA EXAMINADORA:



Professor Dr. Thiago Romeu de Souza
Orientador – UFCG



Professora Dra. Nirvana Rafael de Sá
Examinadora Externa – UFPB



Professor Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Examinador Interno – UFCG

Dedico este trabalho, como marco final de toda uma trajetória acadêmica, aos meus pais, Brendali e Valdevan. Que mesmo com todas as adversidades, acreditaram no potencial de seus filhos e sempre nos impulsionou a ir atrás dos nossos sonhos. Nada disso seria possível, da maneira que foi, sem o apoio de vocês. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Palavras não seriam suficientes para agradecer a todos que fizeram parte, direta ou indiretamente, a minha trajetória acadêmica. Foram tantos aprendizados compartilhados, não apenas os técnicos, mas principalmente os de mundo, que me fizeram e fazem crescer cada dia mais. Com certeza não sou mais aquela Bárbara que entrou no ano de 2015.1, recém-formada no ensino médio em uma escola pública, trabalhando como jovem aprendiz em uma faculdade particular, insegura, e acreditando que precisava agir como outra pessoa para ser aceita e acolhida.

Definitivamente foi um ano difícil, começar a caminhar com suas próprias pernas sendo guiada por você mesma, não é fácil. Mas agradeço todos os dias pelas pessoas incríveis que passaram pelo meu caminho, a começar pelos meus pais, que mesmo com todas as nossas divergências de visões de mundo, sempre me apoiaram e acreditaram e mim, ajudando no que podiam quando decidi me dedicar inteiramente a universidade, seja com palavras de afeto quando o desespero batia, seja com a quantia financeira que podiam oferecer, me buscando na universidade quando tinha aulas à noite, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho.

Meus pais mesmo não possuindo muito estudo – meu pai não completou o ensino fundamental e minha mãe tem o ensino médio completo, mas trabalhou desde criança em indústria, tornando-se agente de saúde quando a empresa fechou – sempre valorizou que tanto eu quanto meu irmão estudássemos, ao menos até o ensino médio, e quando nós dois passamos na universidade, os dois primeiros da família, foi que tivemos a consciência de que podíamos ir muito além do que achávamos ser possível. O céu passou a ser o limite. Muito, muito obrigada, por tudo.

O ano de 2015 reservou muitas surpresas, dentre elas, conhecer uma pessoa incrível que topou caminhar junto comigo, desafiando meus medos, apoiando-me nos meus projetos e dando força sempre que o mundo parece ficar menor. Arthur, meu companheiro há cinco anos, o qual fez o início da graduação ser menos difícil, apresentando-me novas amizades e me fazendo sair da zona de conforto. Sou grata por tudo que construímos até aqui e feliz por ter um companheiro que sei que estará do meu lado não importa a adversidade.

Além disso, começando a graduação com a turma do noturno, meu primeiro grande amigo Gustavo, o qual possuo um carinho enorme e dentre várias conversas filosóficas à conversa de gente alcoolizada, sempre esteve do meu lado como um grande amigo e figura ao qual tenho um grande respeito por tudo que compartilhamos durante a graduação.

Aos meus amigos que conquistei com a chegada de um novo ano, sendo acolhida no turno da manhã em 2016, Juliana, Hígor, Raphaela, Elaine, Andreza, Aninha e Gustavo, com vocês, fomos a panelinha da conversa em sala, companheiros até na hora de brigar no ludo, nas apresentações e trabalhos em grupo, nas conversas nas salinhas de estudo pós aula, e, com certeza, as viagens não teriam sido tão incríveis sem vocês. Obrigada por me aceitar como eu sou, por me fazerem me sentir acolhida no momento em que mais precisei, ainda que nunca soubessem diretamente disso.

Aos meus professores da Unidade Acadêmica de Geografia, por compartilhar seus conhecimentos e histórias que permitiram uma visão sobre a profissão de uma perspectiva mais humana. Em especial Luiz Eugênio por me acolher e me ouvir em um momento de desespero sobre as incertezas sobre meu futuro acadêmico, a Thiago por todas as discussões e debates na sala e grupo de estudos Lepolitic, que abriram os olhos para a minha realidade e meu papel social, como geógrafa e como pessoa. A Janaína, por ter me ajudado nos primeiros passos da pesquisa acadêmica com o Cageos, e a todos os meus ex companheiros de grupo, que mesmo após a saída dele, continuaram me dando força nos meus novos caminhos.

Um agradecimento especial a todos os amigos e conhecidos que aceitaram o convite para participar da pesquisa, contribuindo com seus relatos sobre as suas experiências acadêmicas como sujeitos, abrindo portas para que casos e situações como foram relatadas aqui, que infelizmente não são isoladas, sejam gradativamente abolidas ao passo que o acesso à informação, o estímulo a empatia e a valorização de uma educação que vá além de uma visão de mercado.

A todos aqui que não mencionei, me perdoe, mas seria necessário um livro à parte para agradecer a todos apropriadamente, pois tive muita sorte de conhecer pessoas que acrescentaram positivamente na minha trajetória acadêmica. Obrigada por risada, conselhos, desesperos, estudos, viagens, congressos, cansaços e indignações compartilhadas. Aqui termino mais um ciclo, que venham os próximos!

“Apenas por um dia, nós podemos ser heróis. Não somos nada, e nada nos ajudará. Talvez estejamos mentindo, então, é melhor você não ficar. Mas nós podemos estar seguros, apenas por um dia”

David Bowie, “Heroes”

RESUMO

A universidade como instituição de ensino passou por transformações ao longo dos séculos onde se estabeleceu uma dualidade e disputa em torno do pensamento e comportamento conservador e o liberal no interior deste espaço, que hoje abriga uma diversidade de sujeitos historicamente marginalizados, incluindo os de identidade sexual homoafetiva, aqui retratada. O objetivo central deste trabalho, é compreender como se dá a produção de espacialidades de afetos na UFCG - CG, no que diz respeito ao público homossexual, buscando constatar possíveis espaços de insegurança e restrições de afetos, a depender da área/curso acadêmico, além de visibilizar e explicar as disputas ideológicas no interior da universidade, que propiciam a construção de territórios e lugares. Através do método qualitativo de estudo de caso, embasado nos relatos de entrevistas e questionários aplicados à seis participantes, observou-se que a universidade atualmente ainda é um espaço de disputas territoriais, construindo lugares caracterizados pelo medo ou pela afetividade, pautados principalmente pelos locais onde estão situados os cursos, dos mais conservadores em seus fundamentos para os mais liberais, respectivamente. E o papel da universidade, ao que se percebe, sofrendo influências externas ao espaço da universidade (Representantes do Governo Federal, por exemplo) impulsionam ou enfraquecem os movimentos sociais nas disputas por território. E, que para esses sujeitos em destaque, o medo, o assédio, as humilhações e agressões físicas e verbais por parte da própria comunidade acadêmica é uma realidade.

Palavras chave: Universidade Brasileira; Homossexuais; Lugar; Território

ABSTRACT

The university as a teaching institution has pass by transformations over the centuries where a duality and dispute are defined around conservative and liberal though and behavior within this space, which today houses a diversity of historically marginalized subjects, including homo-affective sexual identity, depicted here. The main objective of this work is to understand how there is a production of spatialities of affections at UFCG – CG, with regard to the homosexual public seeking to verify possible spaces of insecurity and restrictions of affections, depending on the academic area of study, in addition to make visible and explain the ideological disputes within the university, which favor the construction of territories and places. Through the qualitative method of case study, based on the interview reports and questionnaires applied to six participants, it was observed that the university still as a space of territorial disputes, building places characterized by fear or affection, guided mainly by the locals. Where they are located in the courses, from the most conservative in their foundations to the most liberal, respectively. And the role of the university, it seems, suffering influences external to the university space (Representatives of the Federal Government, for example) boost or weaken social movements in disputes over territory. And, that for these highlighted themes, fear, harassment, as humiliation and physical and verbal aggression by the academic community itself is a reality.

Key words: Brazilian University; Homosexuals; Place; Territory;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: RECURSOS E METODOLOGIAS DE PESQUISA.....	12
1.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE PESQUISA	14
2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE IDEIAS E VIVÊNCIAS: UMA CONTRADIÇÃO	16
2.1 DO ESPAÇO DE REFLEXÃO PARA UMA INSTITUIÇÃO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: UM BREVE RESGATE DA CONSTRUÇÃO DO QUE CONCEBEMOS COMO UNIVERSIDADE	17
2.2 ESCOLA E UNIVERSIDADE NO BRASIL: DIVERGÊNCIAS E SIMILARIDADES	21
3 IDENTIDADE E TERRITÓRIO: COMO AS RELAÇÕES SOCIAIS SE MANIFESTAM NO ESPAÇO	27
3.1 TERRITÓRIO COMO A MATERIALIZAÇÃO ESPACIAL DAS RELAÇÃO DE PODER: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A BUSCA DO PODER ATRAVÉS DOS AGENTES DE DOCILIZAÇÃO SOCIAL.....	30
3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA – OS SUJEITOS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	32
4 PERCEPÇÃO DE ESPACIALIDADES AFETIVAS DENTRO DA UFCG: OS LUGARES, OS TERRITÓRIOS E OS DISCURSOS QUE OS CONSTROEM	34
4.1 DANDO VOZ AOS SUJEITOS: QUEM SÃO E COMO ENXERGAM O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA UFCG?	35
4.2 A UNIVERSIDADE COMO LUGAR E TERRITÓRIO DE MÚLTIPLAS IDENTIDADES	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A - Entrevista	51

1 INTRODUÇÃO

Logo nas primeiras cenas, mostra-se uma garota que trabalhava com seu pai em uma construção, onde este abre com ela o resultado de sua aplicação para a universidade, parabenizando-a em seguida, por ter entrado. Como presente, deu a ela um computador de mesa novo, orientando-a usar bem, porém não perdendo todo seu tempo na frente dele. “Sei que você precisa estudar muito para manter a bolsa, mas tem que prometer que vai enfiar o ‘pé na jaca’ de vez em quando.” A quem ela responde: “Não esquenta pai, eu vou sorrir para a minha foto da cadeia”¹

Relembrando uma das diversas cenas dos filmes que abordaram, como plano de fundo, a universidade, esta exemplifica bem a ideia difundida nos filmes de *hollywood* – principalmente os que eram voltados para os jovens – sobre o espaço universitário. A ideia trazida nestes filmes, sempre se voltava para os momentos de festas promovidas pelas fraternidades, das identidades, antes mal vistas nas escolas, finalmente ganhando seu espaço – como os *nerds* – e, principalmente, como um momento de advento na vida sexual dos jovens, sendo muitas vezes colocados como “a melhor fase de sua vida”.

Durante o período em que frequentei os ambientes dentro e fora da sala de aula, muitas pessoas tinham comportamentos que revelavam viver abertamente sua sexualidade, tendo, com mais frequência, as demonstrações de afetos e falas que mostravam abertamente sua identidade. Comentários, inclusive, demonstravam que elas só podiam ser assim naquele espaço, por que naquele território, a universidade permitia essa liberdade que não se encontrava em outros locais, como em casa, com sua família, por exemplo.

O choque inicial veio com uma colocação sobre a experiência acadêmica de um dos meus colegas de graduação, no meu penúltimo ano acadêmico, alegando que a universidade foi um grande mártir emocional em sua vida, pautada principalmente pela violência homofóbica e o descaso, ao qual fora tratado ao se pronunciar sobre estes eventos – alguns inclusive, presenciados por mim e outros colegas de turma. Mostrava-se assim a dualidade de experiências sobre o mesmo espaço, vivendo realidades completamente opostas, com a inquietação sobre as vivências acadêmicas e o papel da universidade diante da produção de espacialidade afetivas – envolvendo aceitação e rejeição – das identidades socialmente marginalizadas.

Diante deste cenário, algumas reflexões emergiram: a universidade propicia, em um mesmo espaço, a ideia de uma espacialidade de pertencimento e exclusão de um mesmo grupo?

¹ Cena do filme “Ela e os Caras” lançado em 2007 nos Estados Unidos, dirigido por Joe Nussbaum, com bilheteria em torno de 13,6 milhões de dólares.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) possui espaços que favorecem a integração e acolhimento para grupos de identidade socialmente marginalizadas? Qual o papel da universidade dentro deste cenário? Quais as consequências para transgressões destes espaços já delimitados? Estes espaços podem ser considerados territórios?

1.1 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: RECURSOS E METODOLOGIAS DE PESQUISA

Diante do exposto, o objetivo principal do presente trabalho busca compreender como se dá a produção de espacialidades de afetos na UFCG, no que diz respeito ao público homossexual. Desse modo, visa poder constatar a possível existência de espaços de insegurança e restrição de afetos, a depender da área acadêmica e da localização geográfica no campus de Campina Grande, além de visibilizar e explicar as disputas ideológicas no interior da universidade, que propiciam a construção de territórios e lugares, a depender dos cursos e suas localizações.

E, com base nos relatos apresentado acima, veio a questão: como trabalhar essa percepção através dos sujeitos da pesquisa? A resposta veio embasada em uma metodologia qualitativa, que foi a mais próxima para mostrar como essa pauta afeta a comunidade homoafetiva, utilizando, como recurso base, a entrevista com o sujeito que relatou os casos acima; e aplicação de questionários para outros sujeitos, afim de ter uma amplitude de ideias sobre a realidade desta comunidade, tendo o cuidado de explorar, ao menos, uma percepção de cada uma das três grandes áreas de conhecimento abarcadas pela UFCG – Saúde, Exatas e Humanidades.

Ao todo, foram seis relatos coletados de pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa, entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos, por se tratar do percentual de maior entrada nos cursos de graduação (tabela 1, pg 25) sendo três do curso de Geografia – que apresentou resultados bem controversos para a área de humanidades – um do curso de Psicologia (saúde) e uma do curso de Ciência da Computação (exatas). Todos os relatos foram durante o período de graduação, tendo frequentado a universidade entre 2017 – 2020. Dentre as possibilidades de pesquisa, o método qualitativo se apresentou como sendo capaz de melhor compreender e discutir o cenário que se apresenta na UFCG, pois “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY 1995a., p. 62).

A pesquisa qualitativa, por se embasar em um método de análise onde é possível trabalhar a realidade singular de um sujeito ou experiência de forma mais aprofundada, tendo seu objetivo, segundo Godoy (1995b), embasado nos problemas extraídos da vida real, estabelece dentro de um estudo de caso uma interrelação entre teoria e prática. A autora complementa ainda, que este método vem sendo adotado cada vez mais, a medida em que os questionamentos “como” e “por quê” sobre certos fenômenos só podem ser discutidos ou analisados dentro de um contexto social.

Godoy (1995b) ainda complementa sobre a postura do pesquisador frente a esse desenvolvimento metodológico pautado na fenomenologia, onde estar aberto às possibilidades que vão sendo apresentadas, à medida que as informações vão sendo organizadas e analisadas, é de fundamental importância e enriquece a pesquisa, pois pode refutar a ideia inicial ou ampliá-la para uma discussão ainda mais profunda:

Adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso deverá estar aberto às suas descobertas. Mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho. O pesquisador deve também preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa. Desta forma, para uma apreensão mais completa do fenômeno em estudo, é preciso enfatizar as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa. A divergência e os conflitos, tão característicos da situação social, devem estar presentes no estudo (GODOY, 1995 b, p.25-26).

Como ferramentas desta metodologia, Godoy (1995 b) enfatiza a maior liberdade de recursos a serem usados, ressaltando o uso da observação e da entrevista. Outras formas relevantes nesse método é a liberdade de um estilo de escrita mais narrativo, informal, com citações, descrições e narrativas que podem ir além da língua escrita, como desenhos e colagens. Ou seja, o que for necessário para o auxílio da transmissão do caso, incluindo o uso de questionários (ainda que seja mais comumente utilizado no método quantitativo, ou até mesmo qualitativo, mas voltado para a pesquisa documental).

Diante disto, a presente pesquisa se desenvolveu partindo da narrativa que prescindiu os questionamentos sobre o espaço acadêmico e os sujeitos que coabitam seu espaço, com a entrevista a um colega de curso que aqui será nomeado como “*narrador 1 (um - geo)*”. Essa entrevista dá visibilidade a uma realidade que será analisada em conjunto à percepção de outros indivíduos, com outras vivências, captadas através do uso de questionários aplicados de forma

remota via *WhatsApp*², tendo, como ponto de encontro, sua sexualidade e como essa identidade se relaciona no espaço acadêmico. Todos os participantes da pesquisa se consideram cisgênero³ e o enfoque, aqui apresentado, é sobre a vivência da identidade sexual. Cinco dos participantes são pessoas que encontrei durante a graduação, tendo um vínculo de amizade estabelecido e uma delas (ciencia da computação), fora encontrada por indicação de amizade que se interessou pelo tema da pesquisa.

1.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE PESQUISA

Logo no primeiro capítulo, achei pertinente trazer um breve resgate da história da universidade como ideia e posteriormente como instituição, buscando compreender os papéis aos quais foram incumbidos à ela e os reflexos que esse panorama europeu se deu na universidade brasileira. Além disso, uma breve discussão sobre o papel da escola versus o papel da universidade mostrou-se pertinente, pois a percepção trazida por Foucault sobre o papel docilizador da escola pode não se limitar apenas à ela, além do olhar de cada uma sobre as identidades que ainda são tidas como tabus sociais.

Alves (2017) aborda, de forma bem direta, qual o papel que a escola exerce culturalmente à formação das crianças sobre lidar com as diferenças no âmbito escolar, onde o contato com o diferente é, muitas vezes, visto como um erro que precisa ser corrigido e em um processo frequentemente agressivo por toda comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, diretores e pais.

Tomando como partida esse ponto de vista, a escola nos moldes de Miskolci (2013, p.41) “é também o lugar onde os ideais coletivos sobre quem deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta”. Na edificação do projeto biopolítico da sociedade atual, coube a escola o papel disciplinarizador de separar os corpos dóceis dos transgressores (ALVES, 2017, p.23).

No mesmo espaço acadêmico, também se dividem mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos, onde também possuem a oportunidade de passar à dar aulas aos graduandos, enquanto ainda é aluno. São diversas visões que compõe a realidade de um mesmo espaço. Porém, o presente trabalho delimitará sua abrangência de visões aos alunos de graduação iniciantes, compondo uma faixa etária de jovens-adultos como forma de “comparação” as

2 Ferramenta de comunicação, via mensagem instantânea, onde é possível compartilhar imagens, vídeos, documentos e áudios pela Internet.

3 Cisgênero: sujeito que se identifica com o sexo biológico ao qual nasceu (CAMPOS, 2000?)

perspectivas iniciais e vivências na universidade pós realidade escolar entre os 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos.

O segundo capítulo traz o debate sobre os conceitos fundamentais da pesquisa, onde coloca seus alicerces nos conceitos de espaço, lugar e território, dialogando sobre o que é identidade e porque essa se relaciona com o conceito de lugar, e o território dialogando com as relações de poder e biopolítica trazidas por Foucault. Nesse momento, tem-se um panorama mais conceitual da pesquisa que fundamentará os resultados e as discussões trazidas no terceiro Capítulo.

Nele, começo abordando um pouco sobre a metodologia de pesquisa utilizada, tendo, então, como um método qualitativo pautado em um estudo de caso. Foram elaboradas algumas questões que foram aplicadas às pessoas que se identificam, especificamente, como homoafetivas⁴ e/ou biafetivas⁵, afim de responder tais questionamentos e compreender a realidade desse grupo que, socialmente, continua sendo tão marginalizado, além de qual o papel que a universidade pode exercer diante dessa realidade. Em seguida, dou destaque à entrevista realizada com o sujeito que iniciou todo o questionamento sobre o espaço universitário e, conseqüentemente, a esta pesquisa.

Para finalizar, proponho uma reflexão sobre todos os relatos e panoramas políticos de extrema direita, com os movimentos sociais que estão emergindo e ganhando força em uma direção que pode causar um retrocesso nos direitos que foram duramente conquistados, de grupos historicamente à margem da sociedade. Por fim, reforço a universidade como cenário de lutas e transformações, direta ou indiretamente, tanto positivamente quanto negativamente.

⁴ **Homoafetivo** é o adjetivo que qualifica uma pessoa que gosta e sente atração por pessoas do mesmo sexo

⁵ **Homoafetivo** é o adjetivo que qualifica uma pessoa que gosta e sente atração por pessoas do mesmo sexo e também do sexo oposto.

2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE IDEIAS E VIVÊNCIAS: UMA CONTRADIÇÃO

A discussão que busco apresentar neste momento, é sobre a construção da identidade social da universidade, onde há uma ideia, influenciada pela filmografia norte americana, em que esse é um espaço de rebeldia e liberdade, contrastando, porém, com a ideia representada através dos contornos históricos no surgimento da universidade, assim como todo o sistema de educação institucionalizado, de rigor e padronização de normas sociais.

Antes de mais nada é interessante trazer um pouco sobre o conceito de democracia, afinal, estamos considerando a universidade como um espaço democrático. Esse termo surgiu na Grécia antiga, por volta do século V antes de Cristo, baseado em um sistema de participação direta dos que eram considerados cidadãos dentro da polis (PORFÍRIO, 2019?). Todos se reuniam em grandes assembleias, discutindo e votando nas ideias que mais corroboravam com as propostas para o coletivo (PORFÍRIO, 2019?).

Para Porfírio (2019?), atualmente, dentro de uma percepção mais abrangente, pode-se considerar três formas de democracia: direta, representativa e participativa. A primeira, é a que se remete à época dos gregos, onde os cidadãos discutiam abertamente as propostas, praticamente extinta na atualidade. A segunda, é a de eleger representantes que falem, desenvolvam e votem em propostas para melhoria social, como os poderes legislativo e executivo. A última, de forma a dialogar com as duas citadas anteriormente, é onde elegem os representantes para falar e votar por eles, porém ainda podem participar das decisões, diretamente, através de plebiscito e assembleias (PORFÍRIO, 2019?)

Ou seja, o termo democracia está diretamente relacionado à participação, direta ou indiretamente da população de um determinado local, de forma igualitária e respeitável afim de resolver os assuntos de interesse coletivo. Assim, a democracia que aqui apresento, é sobre um espaço de igualdade de direitos e deveres, de respeito e cidadania, em que se sintam seguros de expressar sua voz, para que todos os envolvidos tenham uma melhor experiência e convívio social.

Para poder entender qual o papel que o espaço universitário possui atualmente, é necessário olhar para trás e compreender como a universidade se desenvolveu ao longo dos séculos e analisar até que ponto as duas ideias, até aqui apontadas, são distintas do que se percebe na realidade atual.

2.1 DO ESPAÇO DE REFLEXÃO PARA UMA INSTITUIÇÃO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: UM BREVE RESGATE DA CONSTRUÇÃO DO QUE CONCEBEMOS COMO UNIVERSIDADE

A reflexão sobre a existência humana é algo que remonta desde o surgimento do homem como ser pensante e o desenvolvimento destas reflexões foram se ampliando diante do advento da formação de sociedades modernas ocidentais, pautadas por lógicas coloniais.

Remetendo-se especificamente aos filósofos antigos da Grécia, as discussões e os debates de ideias que se fomentavam entre um grupo de pensadores – hierarquicamente elevados – que passavam a vida refletindo e analisando questões sobre a natureza e a humanidade, foram um dos casos que pudemos analisar como os primeiros passos para o que viria a ser considerado o alicerce da universidade, a filosofia.

Segundo Rodrigues (2018?), em seu texto publicado no periódico da InfoEscola, explica, de forma bem sucinta, a contribuição do desenvolvimento que a ciência grega deu para a formação do que hoje conhecemos como universidade:

É notório que a construção de campos científicos se deu, de forma mais estruturada e organizada, com o advento da modernidade. Mas, isso não exclui nem elimina a experiência grega. A relação entre os primórdios das ciências na antiguidade e o desenvolvimento do pensamento racional parece óbvia. No entanto, ao fazermos este movimento estamos desconsiderando outras tantas sociedades que, à sua forma e em sua medida, também usaram e desenvolveram a racionalidade. Mesmo os povos nômades já assim viviam. Para dominar o fogo, criar ferramentas e utensílios, elaborar armas, inventar a roda, dominar a agricultura e trabalhar os metais via metalurgia a racionalidade foi extremamente necessária. Portanto, não podemos colocar os povos anteriores à invenção da escrita no lugar da irracionalidade, como comumente são retratados. No entanto, foi na Grécia Antiga que o pensamento científico emergiu, especialmente a partir da filosofia como forma de refletir e se colocar no mundo. Foi também neste período que se desenvolveu o sistema de provas científicas, baseando a prática e estabelecendo, por isso, o início da ciência no mundo ocidental. Isso significa que o pensamento racional, as explicações sobre a vida, passaram a ser pautadas, também, pela razão. Não significou o abandono das crenças nos mitos e no sistema de religiosidade, mas sim a coexistência do mundo da crença nos mitos e deuses e do mundo da razão. (RODRIGUES, 2018?, s.p.)

Simões (2013) apresenta em seus escritos que a primeira universidade emergiu no ano de 1088 com a Universidade de Bolonha, situada na cidade homônima da Itália, seguindo o desenvolvimento iniciado a partir de um centro cultural, com a chamada “Escola de Artes Liberais” onde, paulatinamente, foram surgindo outras escolas episcopais – monásticas e particulares – onde o ponto de partida foram os avanços nos estudos da área do Direito. Marca-se, assim, o surgimento da primeira universidade de caráter institucional.

Posteriormente, outros países desenvolveram seu próprio sistema de Educação Superior, como o caso de Oxford, na Inglaterra (1096), e na França, especificamente em Paris, onde o desenvolvimento institucional criou suas bases nas escolas de Direito e de Medicina:

No século XII, as escolas em Paris já alcançavam um extraordinário desenvolvimento. As Escolas de Artes Liberais e as de Teologia se agruparam às Escolas de Direito e de Medicina na região da Île de la Cité, nascendo assim a Universidade de Paris na França (1150), com seus renomados mestres (Guillaume de Champeaux, Abélard, Gilbert de la Porrée, Petrus Lombardus e muitos outros), que atraíam estudantes de todas as partes do país e das regiões próximas. Nesse mesmo século, surgiu, ainda, a universidade de Modena (1175) na Itália. (SIMÕES, 2013, p. 137)

Essas foram consideradas as primeiras instituições de ensino superior no mundo, pioneiras nos avanços, principalmente nas Ciências Biológicas, e na racionalização do sistema de justiça de cada sociedade. Com o surgimento e prestígio social que foram conquistando no século XIII, houve um aumento considerável de novas instituições nos principais pontos da Europa da época, chegando à sua expansão por todo o território Europeu a partir do século XIV.

Na Idade Média, Kenneth Minogue (1981) nos lembra que o prestígio e representatividade da universidade como instituição, está intrinsecamente ligada à igreja católica que, inicialmente, atendia aos seus interesses com os estudos que reforçavam a ideia cristã da origem do mundo e das criações divinas:

“Quando as universidades foram fundadas, o entusiasmo pela devoção e um entusiasmo pelo aprendizado não eram tão facilmente diferenciáveis. Uma vez que os acadêmicos usavam a razão, e desde que a razão também era o método de criação de Deus, a academia poderia ser considerada como habitante de um mundo cujo distanciamento era similar ao daquele do monge ou do místico. E semelhantemente próximo de Deus. A filosofia podia bem ser vista – John de Salisbury assim a viu – como uma escada de Jacó unindo o clérigo ao paraíso; ligando-a mais efetivamente, na verdade, do que a simples fé pode fazê-lo, porque (como colocou J. Bass Mullinger) ‘surgiu uma crença de que uma apreensão inteligente da verdade espiritual dependia do uso corrente de determinados métodos de argumentação’.” (MINOGUE, 1981, p.19)

Como bem complementa Simões (2013), o homem, naquele momento da história, era semelhante ao Divino, embasado pelo pensamento cristão-medieval. Assim, tinha como protetora e zeladora, a própria igreja, e sua metodologia podia ser resumida na didática da leitura e do questionamento:

Algumas universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em salas das Abadias, nas casas dos professores e, até, nas ruas. O período escolar era de um ano civil, iniciando-se em 14 de setembro. Não havia férias, porém existiam 79 dias sem aulas, considerados dias festivos. De acordo com Papavero (1989), por ocasião de conclusão do curso, recebia-se o título de Bacharel, após a defesa oral diante de uma banca composta por três a quatro mestres. A Licenciatura era obtida depois de dois anos, após a realização de estudos sob a orientação de um mestre e, a partir desse momento, o licenciado poderia ensinar por conta própria. (SIMÕES, 2013, p.138)

Minogue (1981) apresenta, com o passar dos anos, os preocupantes possíveis caminhos que a universidade poderia estar tomando com a utilização de um método de aprendizado que, paulatinamente, fora ancorado na dialética das discussões, deixando margem para opiniões contrárias sobre temas que eram os pilares das igrejas.

Nisso, a universidade que, anteriormente, era vista pela comunidade cristã como um *status* de soberania, elegiam os padres, formados em universidades, como pessoas singulares do papel estabelecido por Deus, de conhecer sobre Suas criações e filosofias. Diante disso, passou a ser considerada como mais um dos lugares com vieses mundanos, ao passo que as crenças passaram a ser contestadas.

WOORTMANN (1996) explica que Entre meados dos séculos XV e XVI, houve um movimento na Europa denominado de Renascimento. Foi um período marcado, principalmente, pelo início da percepção da figura do homem como um indivíduo, pela lógica e a valorização da ciência, que antes girava em torno apenas dos interesses da igreja e da manutenção da fé e que agora se desenvolvia para uma racionalidade pautada nos interesses do autoconhecimento.

Nasce assim uma inquietude que ganha voz, cor e forma⁶ através desse movimento que não separa completamente, mas planta a semente que separaria as ideias de religião e ciência, colocando-as como opostas. O Renascimento então, pode ser percebido como um momento histórico de transição entre a mística religiosa e o ceticismo científico, onde Woortmann (1996), complementa que:

Foi nesse período também que surgiram, no interior do próprio campo teológico, novas formulações que fundaram a modernidade e, com ela, as novas ciências e concepções do homem. Calvino e Zwinglio foram os personagens centrais dessa "reforma do pensamento" no plano da teologia. A tensão entre ciência e religião não se encerra com o final do Renascimento (se é que houve um final). Pelo contrário, ela se estende até o século XIX (2). Por outro lado, não se deve pensar que os construtores da ciência, de Copérnico ou Kepler a Newton ou Lineu fossem arreligiosos. Apenas transformaram o pensamento religioso ao darem independência ao pensamento científico, mesmo que partindo de princípios místicos. (WOORTMANN, 1996, p. 4)

Nesse momento da história, tudo caminha para uma ruptura da soberania religiosa, pois, nesse ínterim, ocorreram a invasão de Constantinopla por Maomé II, a devastação deixada pela Peste Negra, a Guerra dos Cem Anos e também o protestantismo, conquistando cada vez mais adeptos embasados nos questionamentos sobre a conduta católica. Como bem aponta Woortmann (1996, p.5): “Nesse contexto, Roma se vê impotente para fazer face às inovações no pensamento - e o mundo europeu é assaltado por dúvidas”:

⁶ Nesse período, destaca-se obras relevantes sobre diversas óticas, tendo seu destaque através das artes com pinturas, Esculturas e obras literárias, tendo como nomes em destaque Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Botticelli, dentre outros.

O humanismo triunfante e sua virtude enervante - no sentido etimológico - ganha as mais altas esferas do clero, inclusive os papas. As preocupações intelectuais se sobrepõem às exigências espirituais e dogmáticas, o saber sobre o agir, as veleidades sobre as decisões. O imenso apetite de cultura inverte os limites impostos pela fé dos séculos precedentes. O espírito se abre a todos os domínios do conhecimento humano; os exclusivos recuam. O mundo dos intelectuais começa a se instalar no terreno, com uma retomada de admiração pelas antigas obras pagãs, um desejo de usufruir os bens presentes e um otimismo sorridente para o futuro, que os engenheiros já povoam de máquinas fantásticas que tornarão a vida mais agradável. O Céu não é esquecido, por certo, mas, por enquanto, não há pressa" (MINOIS, 1990, p. 291)

Então, com a famosa frase de Descartes: “Penso, logo existo”⁷, dá-se início ao período da história chamado de modernidade, tendo sua base a partir do renascimento e, com a ascensão do iluminismo nos séculos subsequentes (XVII – XVIII), possibilitou o desmembramento de uma instituição que propunha reflexões, primordialmente de cunho religioso e que não ferisse os dogmas da igreja, para expandir os horizontes à outras questões de cunho social, onde o poder e a soberania das igrejas também entrariam em pauta para discussões.

Diante disso, percebe-se que a universidade, desde seus primórdios, teve seu papel ancorado em um status social embasado no poder de deter os conhecimentos e informações, um espaço fundado no debate de ideias, centradas nos interesses religiosos, posteriormente se desenvolvendo para um espaço de opiniões e discussões que não necessariamente se encontravam em suas conclusões.

Essa dualidade de opiniões, fundadas na “rivalidade” entre buscar o conhecimento no viés religioso e outro no viés antirreligioso (ou não-religioso), ao longo dos anos colocou a universidade numa perspectiva ambígua para os religiosos, que Minogue (1981) sabiamente resume a preocupação verdadeira do clérigo, em que a “razão era uma arma de dois gumes que podia tão facilmente destruir, quanto reforçar a fé”. Essa fase da história claramente abre o caminho de transição da era das trevas para a modernidade, com o advento do iluminismo:

Do ponto de vista histórico, a modernidade é identificada como um período que se inicia no século XVI e se consolida no final do século XVIII. É, sem dúvida, um longo período que gerou mudanças significativas na sociedade ocidental, cujas bases foram lançadas no campo intelectual, político e econômico. Num clássico estudo sobre a modernidade, Tudo que é sólido desmancha no ar, Marshall Berman recupera a máxima de Marx e Engels e conceitua modernidade como um movimento que [...] promove aventura, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos [...] (PEREIRA & CABRAL, 2017, p. 142)

7 Frase oriunda do livro Discurso sobre o Método, de René Descartes no ano de 1637. O mesmo largou o exército para se dedicar aos estudos, entrando na universidade de Franeker, Holanda, onde percebeu que as aulas eram enfadonhas, uma vez que os professores apenas repetiam ideias sem questionar as suas bases. Nesse livro ele abre caminho para um método de estudos pautado no ceticismo científico, ainda que de forma tímida, porém ousada. Foi através dessa obra que ele instigou os pensadores de sua época ao questionamento, algo que muitos tinham receio de fazer naquela época e, assim, se tornou um dos fundadores da chamada Modernidade. (SANTI, 2015).

A compreensão que se tem diante dos vieses históricos trazidos até aqui, é que a universidade, nesse momento de transição que fora trazido desde o início do presente texto, se baseia de fato no *status* de conhecimento iniciado pela igreja, desde a sua fundação, e como está se resinifica, paulatinamente, como um espaço aberto à discussões e onde opiniões divergentes encontram voz. Torna-se, então, um local de contato com as diferentes percepções de mundo.

André Rubião (2013), em seus escritos sobre a história da universidade, precisamente no livro intitulado *História da Universidade*, de 2013, aborda o desenvolvimento da universidade no contexto brasileiro. Segundo ele, a universidade passou por um processo de modernização, onde, na visão clássica, as universidades eram tidas como “centros hegemônicos da produção de conhecimento” (Rubião, 2013). A ciência era uma atividade pautada por suas próprias regras e ideias, normas e valores, e que tinha como slogan: “ela quem descobria”, a indústria aplicava e o homem acompanhava.

Essa era a percepção da universidade no início do século XX, que foi um século marcado por grandes avanços de tecnologia e transformações sociais em todas as áreas, seja na saúde e educação básica, como também na mão de obra cada vez mais especializada para atender, não apenas as novas demandas industriais como, conseqüentemente, o centro hegemônico de poder da modernidade: a burguesia. Com o início da revolução industrial, com o capitalismo tomando o espaço da mercantilização, é ela quem assume a nova hierarquia de poder (antes nas mãos da realeza) agora ligados aos donos dos meios de produção.

2.2 ESCOLA E UNIVERSIDADE NO BRASIL: DIVERGÊNCIAS E SIMILARIDADES

A partir daqui fica claro as principais mudanças no papel social da universidade, desde a sua criação, que parte dos questionamentos da filosofia grega e seus rituais de aprendizados, desenvolvidos com os ensinamentos da artes liberais⁸ e com o advento da supremacia cristã, que instituiu-se nas universidades como forma de estudo bíblico e questionamentos sobre seus

8 O conceito de Artes Liberais está ligado à inicialmente sete disciplinas liberais dos homens livres no século V, sendo elas: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, música e astronomia. Mais tarde, disciplinas como história, filosofia moral e literatura entram como elementares para conhecimento no século XVI, com o auxílio dos escritos de Leon Battista Alberti (século XV), que junto com figuras como Leonardo Da Vinci, defendem as artes visuais como algo para além de um ato vulgar, como era considerado na época. Assim, a pintura, a escultura e a arquitetura foram ganhando destaque e seus criadores passam a ser percebidos como pessoas dotadas de conhecimento, inteligência e nobreza, e não apenas pessoas que realizam um mero trabalho manual (ARTES LIBERAIS, 2020).

ensinamentos. Uma vez que, durante a Idade Média, o acesso à informação era restrito a uma seleta classe social. Paulatinamente, o contexto pautado na dialética social fez emergir questionamentos, principalmente acerca de quem detém o acesso ao conhecimento.

Vale ressaltar, porém, que similaridade com o papel regulador da escola está bem presente, contradizendo a ideia de liberdade liberal apontada pelos filmes norte-americanos, como citados logo na introdução. Suas bases são as mesmas. As normas, o rigor e a hierarquia dentro da academia se mantêm desde a sua criação, de forma mais branda ou rigorosa, de acordo com cada instituição e seu grau de autonomia.

Como bem coloca Teixeira (2016), as escolas foram fundadas dentro dos mesmos princípios universitários, ambas vieram da necessidade da disseminação do conhecimento para determinado a sociedade. Porém, a forma empregada evidencia um ensino pautado em doutrinas bíblicas que abrangessem a todas as idades. Nisso, resgata o princípio da ideia de escola:

A palavra escola deriva do grego *σχολή* (*scholē*) que, originalmente, significa pausa, suspensão do trabalho, ou seja, o tempo livre que se tem para empreender livremente o que lhe interessa. Por conta disso este termo ganhou também o significado de “lazer”, pois é o que se faz geralmente no tempo livre. Então, escola originalmente é o local que uma pessoa emprega seu tempo livre para se instruir, por livre escolha e porque gosta (lazer). O conceito de escola está, desde a sua origem, ligado e, provavelmente, foi pelo de arte liberal, que é a arte do homem livre que, por sua vontade, decide estudá-la, e este era o pré-requisito para a Educação Liberal. Nem todos homens eram livres, ou dispunham de tempo livre, e dentre os que dispunham nem todos escolhiam empreendê-lo na instrução das artes liberais. A palavra escola foi usada no latim para designar o mesmo significado que hoje no reinado de Carlos Magno, com as primeiras escolas para crianças, jovens e adultos. O rei franco ordenou a criação de escolas em cada corte (escolas palatinas), mosteiro (escolas monarcais) e diocese (escolas catedrais). Todos eram dirigidos por um eclesiástico, subordinado ao bispado, o *scholasticus*, que significa: “aquele que empreendeu seu tempo livre para a instrução”, ou seja, o instruído e o instrutor. (TEIXEIRA. 2016)

Seguindo esta ideia da criação de um espaço para uma educação libertária – mas estruturado em ideias que não poderiam refutar a realidade com a qual estava sujeito – Michel Foucault (1987) detalha em seu livro o processo adotado ao longo dos séculos como forma de doutrinação e criação de corpos dóceis, à medida que consolidaria o conceito de um Estado. A responsabilidade de fornecimento base para a população, como as escolas, hospitais, a polícia, entre outros. Furlan & Peri (2011), apresentaram esta conjuntura de forma sucinta e direta sobre essa produção de corpos dóceis pelo poder disciplinar:

Após o século XVIII, de acordo com Foucault (2009b), o objetivo das práticas punitivas não estava mais no corpo, mas em tocá-lo o mínimo possível. Pois este só é privado, obrigado e interditado quando está numa posição de instrumento; ou de intermediário, no sentido de que qualquer intervenção pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório, objetiva privar o indivíduo de sua liberdade, vista como um direito e como um bem, sendo que os carrascos foram substituídos pelos guardas, médicos, psiquiatras, psicólogos, e também, pelos educadores. Isto é, aquele que punia, ditava as ordens e vigiava, era autoritário e pregava uma suposta ordem. Em

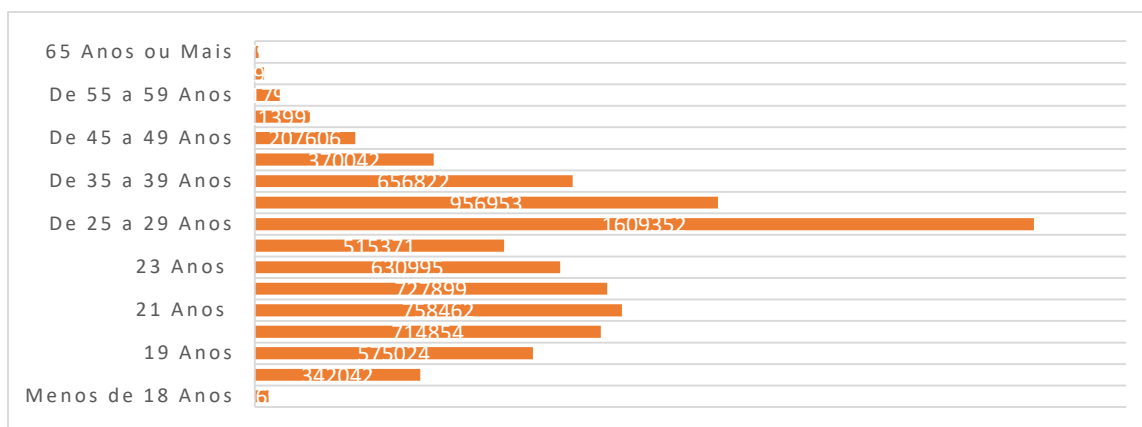
seguida, transformou-se nestes profissionais, chegando ao espaço escolar. Atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma “violência simbólica”, como diz Bourdieu (2002, p. 50). Há assim um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta. (BRIGHENTE & MESQUIDA, 2011, p. 2391).

Unindo esta ideia e associando ao medo da igreja sobre os questionamentos que a ciência trazia sobre as verdades anteriormente incontestáveis da religião, a nova forma de concepção do papel universitário trazida nos escritos de Rubião é visível o incremento de uma simbologia além do avanço das necessidades capitalistas:

As principais características desse novo “Modo” são as seguintes: i) O conhecimento é produzido no contexto da aplicação, ou seja, não cabe mais a distinção entre “pesquisa pura” e “pesquisa aplicada”; ii) Transdisciplinaridade: ao contrário do antigo quadro disciplinar rígido, o Modo 2 congrega especialistas de diversas áreas. Longe de querer estabelecer verdades últimas, essas equipes trabalham em torno do consenso, voltado para a resolução de problemas temporários; iii) Diversidade organizacional: a universidade perdeu a hegemonia na produção do conhecimento. Agora, ela tem que compartilhá-lo com institutos de pesquisa, agências governamentais, laboratórios industriais, *think tanks* etc.; iv) Reflexividade: *social accountability* e qualidade de controle. Diante dessa nova realidade, há um número cada vez maior de pessoas envolvidas na produção do conhecimento. O antigo sistema de “julgamento pelos pares” cede lugar a uma rede complexa de atores. As decisões são “negociadas”, tendo que equacionar interesses de ordem econômica, política, ética, ambiental, social, cultural etc. (RUBIÃO, 2013)

A universidade brasileira do século XX, está dia após dia se adequando às novas demandas do mercado. Não é mais a reflexão e curiosidade espontânea com as necessidades sociais que move a universidade, e sim as necessidades mercadológicas sobre ela. A cada dia que passa, os cursos superiores estão tendo vagas cada vez mais concorridas para oferecer, à uma seleta população, uma mão de obra cada vez especializada para determinado fim, por demanda de mercado, e a atenção demandada sobressai principalmente em jovens adultos, tal como mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária dos ingressantes aos cursos de graduação no Brasil em 2017



Fonte: IBGE (2017).

A sobrecarga do futuro inteiro tem que começar desde a infância para que a jornada acadêmica traga bons frutos em sua fase adulta. Porém, como lembrado desde a introdução, a escola é um ambiente que não abre caminhos para escolhas e nem para autonomia. A conclusão a que chego a partir da reflexão feita acima é que a universidade, em sua característica decisiva para o futuro e a flexibilização de uma autonomia de conhecimento que ela atribui, pode sim corroborar com a premissa de um lugar com maiores liberdades indenitárias.

Virginia Alves (2017), em seus escritos sobre o “daltonismo” social para o público homossexual dentro da escola, aponta que é a partir da escola que as crianças encontram o significado de diferença na prática. Além disso, a posição da escola frente as diversidades emergentes, não se responsabiliza por este intermédio, ao contrário, ela assume o papel de “homogeneizar” os sujeitos. A adversidade, nesse aspecto, só entra como pauta se for favorável aos interesses emergentes dos interesses do estado – burguesia:

Ainda despreparada, a escola precisa aprender que é feita de sujeitos diferentes, isso se quiser resistir frente à crise, às tantas dúvidas e incertezas as quais ela é posta em xeque. Ao que se sabe, a escola é o lugar de encontro de culturas e, portanto, deveria estar acostumada a isso, e é lá onde tudo começa. (ALVES, 2017, p. 21).

Como base para a discussão apresentada e nos dados obtidos pelo IBGE, na sua última pesquisa em 2017, as taxas de ingresso à universidade concentram-se, em sua maioria, ao público jovem adulto. De acordo com os dados os jovens, com idade entre 18 e 24 anos, apresentaram uma entrada de 4.264,647 (quatro milhões, duzentos e sessenta e quatro mil, seiscentos e quarenta e sete), o que representa 51,46% do total de ingressantes. O segundo maior pico, como mostra o Gráfico 1, está entre 25 e 29 anos, com 1.609.352 (um milhão, seiscentos e nove mil, trezentos e cinquenta e dois), representando 19,42%. Enquanto o público de 50 anos ou mais representa o percentual de 2,32%.

De forma prática, o senso de 2017 revela uma universidade mais jovem e adulta, com uma característica de ingresso de pessoas que estão em um momento da vida em que se está descobrindo, de forma mais autônoma, a sua identidade, vivenciando novas identidades e aprendendo a se relacionar com elas. Nessa fase de transição, Andrade (2010) evidencia algumas características como perfil dessa geração, onde, em um estudo, ele explica que:

Alguns autores que analisaram as representações dos jovens sobre o que significa “ser adulto” indicam que estas aparecem identificadas com aspectos menos agradáveis da vida adulta, nos quais se destacam as obrigações familiares e profissionais e a monotonia daí decorrente (ANDRADE, 2006; NILSEN, 1998). Como aspectos mais positivos do papel de adulto, os jovens do mesmo estudo referiram, acima de tudo, atividades que são essencialmente características da fase de transição para a idade adulta, como, por exemplo: conhecer novas pessoas, viajar, encontrar ocupações; com a condição de poder abandoná-las logo que se “tornem aborrecidas” ou, quando aparece algo mais interessante, prosseguir os estudos em domínios interessantes e desafiantes, mesmo que não conduzam a um trabalho bem remunerado, tendo um emprego onde se aprendam coisas novas e se enfrentem novas situações, seguindo sempre, em qualquer dos casos, os próprios desejos e aspirações. Para além desses aspectos, esses jovens destacaram ainda que a noção de “assentar na vida” é frequentemente associada à constituição de família com filhos, o que implica um emprego permanente para assegurar um rendimento fixo e, portanto, garantir a independência econômica da família. Embora nenhum dos jovens desejasse o mesmo estilo de vida da geração anterior, ou seja, da geração dos seus pais, muitos pensam que, de algum modo, podem vir a acabar numa situação semelhante. (ANDRADE, 2010, s.p.)

A percepção das diferenças muda de uma criança para um adulto e essa transição está sendo mediada, com base nos dados apresentados pela universidade. E é nesse espaço que se desenvolvem um maior senso de responsabilidade, de busca pelas suas próprias referências para fundamentar suas opiniões e autonomia de interesses, em cada área, sobre o assunto que quer desenvolver uma pesquisa, dentre outras autonomias intelectuais que a universidade possibilita vivenciar. Sobre o processo de expansão universitária, o relatório de análise de expansão das universidades entre 2003 e 2012 aponta que

A elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Percebeu-se então que a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior. Em 2001, para dar cumprimento ao disposto na Constituição, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), fixando metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além de metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior. Nesse contexto foram estabelecidos, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 câmpus/unidades. (WESKA, 2012, P. 9)

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, foi instituída como universidade no ano de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, que tinha

sua sede em João Pessoa, contando na época com 7 campus. Após o desmembramento, a UFCG ficou com quatro, sendo eles o de Patos, Sousa, Cajazeiras e o campus sede de Campina Grande. Após o início do processo de expansão universitária, foram criados ainda os campus de Sumé, Cuité e Pombal para somar ao campi da UFCG.

Compreende-se assim que o Espaço universitário, assim como todo e qualquer tipo de produção e organização, é e será constantemente desafiada em diferentes escalas, como bem coloca Souza (2015). E em cada nova “ordem” que se manifestará no espaço socioespacial, haverá também novas relações sociais que trarão consigo nova(s) estrutura(s), com outro(s) projeto(s) – ao menos em uma sociedade injusta heterônima – que entrarão em conflito com os sistemas sociais vigentes para abraçar estas relações sociais insurgentes. E essas transformações poderão ser sempre vistas sob uma ótica otimista ou pessimista, dependendo dos interesses, do papel social e, por conseguinte, da perspectiva ou visão de mundo.

Para compreender melhor como essas manifestações sociais no espaço influenciam e são influenciadas, além do impacto que elas causam, será necessário abrir um diálogo com os principais conceitos da Geografia e discutir um pouco sobre o que as identidades representam, como se apresentam e a relação desses conceitos com as manifestações espaciais que serão desenvolvidas ao longo da pesquisa.

3 IDENTIDADE E TERRITÓRIO: COMO AS RELAÇÕES SOCIAIS SE MANIFESTAM NO ESPAÇO

Uma das questões mais presentes no dia a dia das pessoas, principalmente dos jovens, é a busca de respostas às questões: Quem sou eu? Quem eu quero ou devo ser? Todos os dias o cotidiano oferece diversos momentos que propiciam um processo de autodescoberta e mudança, aos quais molda-se diariamente as identidades dos sujeitos e com a mesma influência nas relações sociais as quais estamos inseridos.

É através desses questionamentos e momentos de busca por uma identidade, que é permitido aos sujeitos encontrem um lugar de pertencimento e reconhecimento social, a sua “tribo”. Quando essa ideia de pertencimento se manifesta sobre o espaço, ela é trabalhada dentro do contexto geográfico através do conceito de lugar.

Souza (2015), em sua busca por desenvolver esse conceito tão subjetivo dentro da geografia, elenca diversas abordagens que derivam de tal percepção, que ultrapassam uma “referência espacial concreta, mas superficial” (SOUZA, 2015, p. 112).

Nisso, o conceito que ele apresenta, que vem sendo moldado desde a década de 70 até os dias de hoje, – que também será tomado como referência aqui – é de lugar como um espaço, que pode ser percebido não apenas como vivido, mas também munido de significados com os quais constituem-se os sentidos/imagens de lugar:

Pois bem: no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado, marcadas por aquilo que TUAN (1980) chamou de topofilia (e, porque não acrescentar, antes por “topofobia” que por “topofilia” em certos casos). [...] O lugar está para a dimensão cultural – simbólica assim como o território está para a dimensão política (SOUZA, 2015, p.115).

Antes de desenvolver de forma mais aprofundada, os conceitos geográficos apresentados até aqui, é importante entender o que distingue os conceitos de lugar e território do conceito mais abrangente e mais desafiador para a geografia: o Espaço. Todos os outros conceitos se desenvolvem a partir ou dentro dele. Com isso, é importante distinguir a ideia de espaço, lugar e território para uma maior compreensão da discussão que apresento aqui.

3.1 LUGAR E TERRITÓRIO: DIFERENTES FORMAS DE PERCEPÇÃO SOBRE O MESMO ESPAÇO

A corrente geográfica que melhor se aplica para esta compreensão espacial, está ancorada na geografia humanista que surgiu durante a década de 70 como contraponto às ideias lógico-positivistas (tradicional e a teórica-quantitativa), que viam o espaço como forma de produção e desenvolvimento tecnológico, social e natural sob a ótica de uma gestão de tais recursos para fins estatais e políticos.

A geografia humanista vê o espaço, segundo Corrêa (2000), como sendo pautado pela subjetividade que até então era desmerecida pelas outras correntes do pensamento geográfico. Nela, entra a intuição, os sentimentos dos envolvidos, as experiências vividas, as contingências e os simbolismos sociais. O foco agora são as singularidades e, ao contrário das explicações, tem na compreensão dessas particularidades as características do mundo real.

É a partir dessa percepção da realidade que os conceitos de lugar e território ganham voz e outros vieses que, anteriormente, seriam descaracterizados. Com isso, de forma sucinta e objetiva, Souza (2015) apresenta os conceitos de lugar e território, com as nuances pautadas na subjetividade necessárias para nortear a discussão sobre as espacialidades dos afetos dentro da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG):

O “lugar”, aqui neste livro, não é “qualquer lugar” [...]; ele é um espaço dotado de significado e carga simbólica, ao qual se associam imagens, muitas vezes conflitantes entre si: lugar de “boa fama” ou de “má fama”, hospitaleiro ou perigosos e assim segue. O lugar é, em princípio, um espaço vivido. Vivido, claro, pelos que lá moram ou trabalham cotidianamente. Mas imagens de lugar também são criadas de fora para dentro, ou então com base em uma vivência mais frouxa, mais esporádica, não cotidiana. O que é uma imagem de lugar? Uma “ideia” (ou “ideias”) e um “sentimento” (ou “sentimentos”), que se expressam por representações, por uma toponímia, por um conjunto de indicações (tabus, recomendações, interdições: “não vá lá, é perigoso”; “ah, como eu adoraria morar naquele lugar”...). Uma imagem de lugar (e, no limite, a ideia de “lugar” em si), assim como um território, se “decalca” sobre um espaço material, mas não se confunde inteiramente com ele. A imagem de lugar pode se modificar, sem que o espaço, em sua materialidade, tenha se modificado; e o inverso também é verdadeiro: alterações materiais podem não alterar a imagem de um lugar (podendo, às vezes, no máximo, reforçá-la) (SOUZA, 2015, p. 36).

Relph (2012), em seu estudo sobre lugar, aponta uma distinção importante de se apresentar, aqui, a diferença entre lugar e lugares na Geografia. Para ele, como estudo de lugares como área de estudo, refere-se ao aspecto descritivo e comparativo entre diferentes partes específicas do globo. Já como estudo de lugar, este não apenas se baseia como vai além das observações sobre as particularidades humanas e como elas interagem em determinado espaço.

Um dos sentidos atribuídos a esse conceito, diante de várias vertentes, é a percepção de lugar como “raiz” e “enraizamento”, que é importante de se apresentar aqui pois sugere uma relação de pertencimento e imobilidade. Porém, esse sentido pode ser reconsiderado com base na teoria Rizomática, pois, para seus criadores⁹, os lugares podem se reproduzir de forma invisível, porém conectados a uma fonte original. Esta teoria, para Relph (2012), aparenta uma ideia de que se pode desenvolver raízes em diversos locais, o que pode aproximar este conceito de uma realidade social inerente com a transitoriedade e o transnacionalismo, fazendo assim o conceito de lugar ir além de um espaço de nascença.

Fica claro, então, o quanto a subjetividade dos sujeitos dentro da corrente humanista possui um papel empoderador sobre a pesquisa. São os sujeitos e sua relação com o espaço que propiciam a criação de lugares de encontros e de desencontros de ideias, que geram afetos positivos e negativos a quem o frequenta, e as identidades possuem um papel crucial sobre essas construções destes espaços.

Estas subjetividades, porém, quando expressas sob o espaço, podem gerar certos conflitos sob vários aspectos e aqui pode-se explicar certas rivalidades através de um conceito que está presente na ideia de geografia desde que esta surgiu como ciência: o território. E o que seria o território? Sem dúvidas, este conceito possui sua base pautada nas relações de poder refletidas no espaço. Sobre a distinção do que é meu (nosso) e do que é seu (o outro).

Esse conceito vem sendo trabalhado e repensado ao longo das décadas desde seu surgimento no viés geográfico e é um dos poucos que se percebe que não foi completamente reformulado com as novas abordagens geográficas. É a espacialização de uma relação baseada em uma hierarquia, diretamente associada à política e que serviu como lógica de dominação e submissão de espaços sociais.

Como bem aponta Souza (2015), o conceito de território durante seu processo de desenvolvimento epistemológico mostra que, com a exploração da subjetividade dentro deste conceito, não há mais apenas um tipo específico de poder, assim como não há apenas um tipo de território. Mesmo sendo sempre associado a uma porção material da superfície terrestre, o território não se confunde inteiramente – ou propriamente – a ela:

Percebe-se, assim, o quanto a ideia de território, se levada às últimas consequências, se distingue da de espaço social material. Não digo que o território “se separe” completamente da materialidade. Afinal, sem a materialidade para lhe servir de referência (em vários sentidos, não somente demarcatório), o que seria o território se não uma abstração vazia? Entretanto, uma distinção se estabelece e se impõe. Uma distinção entre realidades entrelaçadas, mas em que cada uma mantém uma individualidade. [...] Como projeção espacial de uma relação de poder, o território é,

9 Deleuze e Guattari (1987)

no fundo, em si mesmo, uma relação social. Mais especificamente, uma relação social diretamente espacializada. (SOUZA, 2015, p. 34, 35).

As relações de poder aqui trabalhadas têm um caráter decisivo quanto a delimitação de territórios se observarmos o conceito de poder para além de uma função estatal, e sim como todo um conjunto de singularidades, de pequenas ações que perpassam o cotidiano de forma subjetiva e que hierarquizam as relações sociais do macro ao micro.

3.1 TERRITÓRIO COMO A MATERIALIZAÇÃO ESPACIAL DAS RELAÇÃO DE PODER: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A BUSCA DO PODER ATRAVÉS DOS AGENTES DE DOCILIZAÇÃO SOCIAL.

Ao longo de sua vida, Michel Foucault dedicou seus estudos que desencadearam reflexões sobre como funcionam as relações de poder e ele percebe que, mesmo não tendo criado um conceito bem definido de poder, a forma prática que ele o vê na sociedade vai muito além das normas estatais ou de princípios econômicos, como eram defendidos em sua época.

Thamy Pogrebinschi (2004), em seu artigo intitulado “Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder”, explica que para Foucault o poder e encontra em um algum momento entre o direito e a verdade:

O conceito de poder foucaultiano se situa, entretanto, em algum lugar entre o “direito” e a “verdade”. Foucault quer estudar o modo pelo qual o poder se exerce, o “como do poder”, conforme ele mesmo explica. Em outras palavras, isso equivale a compreender os mecanismos do poder balizados entre os limites impostos de um lado pelo direito, com suas regras formais delimitadoras, e de outro pela verdade, cujos efeitos produzem, conduzem e reconduzem novamente ao poder. É nesse sentido que Foucault menciona a relação triangular que se estabelece entre esses três conceitos: poder, direito e verdade (FOUCAULT, 1999). [...] O poder, portanto, institucionaliza a verdade. Ou, ao menos, ele institucionaliza a “busca” da verdade ao institucionalizar seus mecanismos de confissão e inquirição. A verdade se profissionaliza, pois, afinal, no seio daquela relação triangular, a verdade é a norma: nesse sentido, e antes de mais nada, são os discursos verdadeiros que julgam, condenam, classificam, obrigam, coagem... trazendo sempre consigo efeitos específicos de poder. [...] O poder transparece antes em seu aspecto positivo e produtivo; ele se encontra na verdade irrompendo em pequenos mecanismos, técnicas e procedimentos e, mais do que isso: o poder se encontra em mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de mais poder. (POGREBINSCHI, 2004)

Para além disso, ele aborda a transição do poder da soberania, para a disciplinarização dos corpos, que deixa a figura de um rei para a individualização dos sujeitos com base em técnicas disciplinares. Ele coloca que "o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior *adestrar*; ou sem dúvida *adestrar* para retirar

e se apropriar ainda mais e melhor" (FOUCAULT, 2001, p. 143), ou seja, molda os corpos para agirem e produzirem mais e conseqüentemente e lucrarem mais.

E aqui inverte-se o mecanismo de poder, que antes era centrado na figura de uma única figura: o Rei, que agora está diluído nos corpos dos sujeitos. Não há mais uma centralidade e muito menos uma figura que dê visibilidade a esse poder. Muito pelo contrário, o que se percebe é que, na invisibilidade desse poder é que se encontra sua maior força. A disciplina aqui é tida como "um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia" (FOUCAULT, 2001, p. 177).

E essa disciplina é constantemente assegurada em cima da vigilância. É ela, a sanção normalizadora e o exame, que fazem com que a disciplina e os moldes sociais, aos quais são postos os sujeitos, permaneçam de forma permanente e eficaz. São os próprios sujeitos que se autoregularizam, que se prendem à uma relação de poder em que eles mesmos conduzem:

Ao ser adotada a arquitetura circular nas prisões e escolas, nos hospitais e fábricas, enfim, em toda sorte de instituições que tenham a marca da disciplina, o poder converteu-se em algo invisível e inverificável. Para que o dispositivo disciplinar exerça-se plenamente em todos os seus efeitos, basta que aqueles, que estão a ele submetidos, saibam que são vigiados ou, mais (ou menos) do que isso, que são potencialmente vigiados. A potencialidade da vigilância, sua possibilidade apenas é, por si, suficiente para que o poder disciplinar se exerça, justamente porque, com ela, uma sujeição real nasce de uma relação fictícia. Esse caráter ficcional, por assim dizer, decorre do fato de que, ao saberem-se sujeitos a um único olhar, a tudo pode ver permanentemente, os indivíduos disciplinam-se a si mesmos e o fazem constantemente em simetria à permanência desse olhar onipresente. Na medida em que a visibilidade constante dos indivíduos e a invisibilidade permanente do poder disciplinar fazem com que os indivíduos se adestrem, se ajustem e se corrijam, inicialmente por meio próprio, pode-se afirmar que a vigilância substitui a violência e a força. Sem essas, passa a ser ainda possível se falar em um adestramento ou readestramento espiritual, das almas e não dos corpos (POGREBINSCHI, 2004).

Até aqui, fica claro que o poder não é mais algo fácil de ser identificado através de uma figura, de um símbolo. O poder fora diluído e, agora, quem o detém? Quem o molda? Os discursos são fundamentais para disciplinarização e normalização dos sujeitos. O exame que Foucault fala nada mais é do que a análise e comparação para saber se o processo de disciplinarização está sendo bem executado:

A punição característica do poder disciplinar, contudo, não visa nem a expiação, nem a repressão: "a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. Em uma palavra, ela normaliza" (FOUCAULT, 2001, p. 153). Com o poder disciplinar, surge, portanto, o poder da norma, que substitui – de forma muito diferenciada – o papel que a lei desempenhava no regime do poder da soberania. Saiu de cena a codificação dos comportamentos para entrar em cena a normalização das condutas. (POGREBINSCHI, 2004)

A normalização aqui trazida, aponta que as punições, agora, não precisam mais ser em forma de espetáculo, como se fazia na Idade Média: cortando a cabeça em praça pública ou tendo membros decepados por cavalos e jogados na fogueira. Agora, usando como arma a subjetividade, as punições são centradas nas experiências do coletivo. A escola, assim como apontado anteriormente, é uma das ferramentas disciplinarizadoras. É nela que se aprende desde cedo como se portar perante à sociedade, estando ciente, desde cedo, da sua vigilância constante e das consequências punitivas para quem sair da norma.

Virginia Alves (2017), em seu trabalho sobre a invisibilidade social, dentro das escolas, sobre os homossexuais, aponta que é nas escolas que os sujeitos são apresentados não apenas às suas diferenças, como também são ensinados a rejeitá-las por não se adequarem a uma biopolítica adequada aos interesses de quem está à frente do planejamento social. “Cada sujeito que vai à escola é único, só a partir do encontro com o outro, deixa de ser diverso para ser “eu”, igual a um outro, diferente de alguns outros.” (ALVES, 2017, p. 23).

3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA – OS SUJEITOS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A universidade, neste trabalho, vista como uma instituição de ensino, é posta como um agente permeador desta biopolítica e, diante do que foi visto até aqui, em um panorama social com as individualidades dos sujeitos, geram-se também a pluralidade das identidades e observa-se como ela pode ser usada nas relações de poder e construção de territórios. O princípio que se discute o que é normal ou não, vai de acordo com o que estamos socialmente acostumados à presenciar, afinal, como nos aborda Kathryn Woodward (2007), a identidade está relacionada à um conjunto de símbolos e significados que estabelece uma relação de união e, ao mesmo tempo, de fronteira, a depender dos sentidos colocados em práticas e vivências individuais e coletivas:

“Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de ‘campos sociais’, tais como as famílias, os grupos de colegas, instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou ‘campos sociais’, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos.” (WOODWARD, 2007, p.30).

A questão da identidade marca um ponto de suma importância sobre as inter-relações sociais. Afinal, como já foi dito, os símbolos e os significados, aos mesmos remetidos, estabelecem, de forma bem subjetiva, práticas que definem principalmente o que é, ou não, aceitável, socialmente falando. “Todas as práticas de significação que produzem significado

envolvem relação de poder, incluindo quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2007, p. 19).

Ao que se percebe, a questão das identidades está diretamente relacionada ao debate sobre as relações de poder trazidas até aqui. Afinal, se as práticas simbólicas se relacionam com o poder de elencar quem é aceito, ou não, no espaço, essas se apresentam, de alguma forma, no espaço, produzindo territórios de aceitação e rivalidades. Neste trabalho, os tipos de territórios analisados é o da sexualidade, afinal, “a etnia e a ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas, produzem novas formas de identificação.” (WOODWARD, 2012, p. 32).

Como resgata Junqueira (2007), o termo homofobia foi criado por um psicólogo clínico chamado George Weinberg (1972), buscando definir os sentimentos negativos para com aqueles que se identificavam como homossexuais. É interessante pontuar que esse autor deixa claro, ainda que reconheça a importância das pesquisas médicas e clínicas, que acentua seu desconforto com o termo ainda tão enraizado, socialmente falando, em bases onde a homossexualidade era tida como um tipo de doença, e com demasiado valor oferecido apenas aos dados obtidos pela ciência médica e/ou clínica tradicional. Como ele bem pontua:

“Diante das “verdades” da medicina e da clínica, é preciso não esquecer que todas as formas de conhecimento, pensamento ou prática social, são construções interpenetradas de concepções de mundo, ideologias, relações de força, interesses e que, assim como qualquer forma de conhecimento, seus enunciados e enunciações são produzidos em meio à tensões sociais, históricas, culturais, políticas, jurídicas, econômicas etc. Além disso, não é preciso negligenciar que, quer sejam da área médica, clínica ou de outra, pesquisas relacionadas às esferas da sexualidade podem ser (e comumente são) fortemente afetadas pelos padrões morais e religiosos de cada época, sociedade ou grupo hegemônico.” (JUNQUEIRA, 2007, p.5).

Com isso, o panorama que trago até aqui baseia-se em um território acadêmico, tendo suas bases em um sistema de doutrinas e normas disciplinares, em cima de moldes que garantam a continuidade de um sistema de poder invisível, porém eficaz. Por outro lado, a vivência e os debates que questionam esse comportamento dócil sobre questões repressivas a respeito das singularidades dos sujeitos, gera territórios de conflitos de ideias e normas, principalmente sobre a liberdade afetiva de quem produz as relações sociais nesse espaço.

Com esse panorama sobre o papel da universidade e a discussão sobre os conceitos primordiais desta pesquisa, lugar e território, trago-a para o contexto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), dando visibilidade às vivências de alguns alunos homossexuais, dentro deste recinto, e abrindo uma discussão sobre como as suas relações afetivas dialogam com o espaço da UFCG.

4 PERCEPÇÃO DE ESPACIALIDADES AFETIVAS DENTRO DA UFCG: OS LUGARES, OS TERRITÓRIOS E OS DISCURSOS QUE OS CONSTROEM

Como foi visto durante o desenvolvimento do Capítulo 2, o papel da universidade foi se moldando à medida que os interesses religiosos e políticos foram se modificando com o passar dos séculos. Aqui busco apresentar a percepção sobre o espaço universitário com base nas experiências e nas vivências de uma comunidade detentora de uma identidade sexual historicamente marginalizada socialmente – todas as que não se configuram como heterossexuais – e como elas se manifestam dentro desse espaço, produzindo lugares afetivos e territórios de resistência.

A percepção inicial, como apresentado na Introdução, sempre foi de um ambiente voltado para práticas de liberdades, que fogem das dinâmicas mais controladoras, comuns na escola, até pela estrutura que se faz presente como, por exemplo: não haver uma sala fixa durante todo o curso, o professor e o aluno se encontrando juntos naquele espaço que se alterna a cada semestre, não ter normas sobre as vestimentas e livre acesso de ir e vir nas salas de aulas. E, por mais que haja um referencial proposto pelo professor, as produções acadêmicas exigem um grau de comprometimento em que você vai buscar suas próprias referências para validar suas ideias.

As universidades colocam no sujeito uma autonomia de ir em busca de suas próprias opiniões e referências, principalmente nas disciplinas de humanidades, em que se estimula o debate de ideias, como vimos desde o cerne de sua criação. Essa estrutura, somada à ideia apresentada em algumas produções cinematográficas norte americanas¹⁰, colocam como parte da cultura universitária ocidental um contexto de rebeldia e liberdade – principalmente sexual - pois agora as normas e controle escolares se encontram mais flexíveis. Como bem aponta Santos (2013):

De fato, independentemente da intenção, ou não, da Universidade, nesta se demarca conhecimentos e formas de viver e pensar sobre a sexualidade e gênero, já que é o lugar, por excelência, dos jovens estarem juntos, além de ser um espaço integrante e integrador da sociedade. A este respeito, Louro (1997; 1998), observa que é indispensável admitir que a Universidade, como qualquer outra instância social é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Nas instituições de ensino superior, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexualidade. (SANTOS, 2013, p. 9-10.)

10 American Pie (franquia – 1999 à 2012), a casa das coelhinhas - 2008, ela e os caras -2007, Anjos da lei - 2014, Aprovados - 2006, A vingança dos nerds – 1984, vizinhos 2016. Essas são algumas das produções americanas que apresentam o espaço da universidade como ambiente de maior liberdade comportamental, principalmente nos aspectos sexuais, envolvendo, no caso estadunidense, as tradicionais fraternidades.

Somado esses fatos, essa *cultura universitária*, apresentada por Santos (2013), permite uma interpretação de que, mesmo com esse cunho mais conservador abordado anteriormente, existe uma maior abertura para abraçar uma sexualidade historicamente marginalizada como os gays, as lésbicas, bissexuais e pansexuais, para viverem sua identidade de forma mais livre dentro desses muros.

4.1 DANDO VOZ AOS SUJEITOS: QUEM SÃO E COMO ENXERGAM O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DA UFCG?

“Eu considero que eu perdi toda a minha saúde mental dentro do curso. Valeu a pena? Talvez não. Mas eu me considero uma pessoa foda, sabe? Eu me considero uma pessoa que, apesar de todas as tentativas, de tentarem me derrubar dentro deste espaço, que não foi feito para mim, saio por vitorioso por ter conquistado o diploma [narrador 1 - geo]”.

A citação acima foi um dos momentos que mais me chamou atenção durante a transcrição da entrevista que embasa essa pesquisa e que pode começar por abordar o cerne dos questionamentos aqui apresentados. Como discutido nos capítulos anteriores, a universidade é ponto de encontro de diversas realidades sociais, que englobam um misto de identidades, muitas vezes em conflito, por suas divergências pautadas principalmente em seu comportamento.

Esses conflitos territoriais, pautados em demonstrações de poder em macro e micro escala e a busca por construir lugares de pertencimento, permeiam a realidade destes sujeitos todos os dias, durante a graduação. É uma realidade que constrói sistemas de resiliência e resistência para lidar com essas relações por, no mínimo, quatro anos.¹¹

Aqui, abre-se a oportunidade de visibilidade dos pormenores que fazem parte da construção de lugares e territórios sobre estes sujeitos, historicamente marginalizados, que luta a cada dia por seu espaço de vivência e pertencimento, dentro e fora dos muros da universidade.

O *narrador 1(geo)* se sentiu mais confortável para falar a respeito de sua trajetória acadêmica através de uma entrevista, porque as experiências relevantes para o debate da pesquisa não seriam tão fáceis de serem respondidas via questionários, de forma mais resumida como os demais participantes. Afinal, sem os relatos apresentados por ele durante o debate no grupo de estudos e as percepções de convivência no mesmo espaço, esta pesquisa não teria sido ao menos idealizada.

11 Tempo médio dos cursos de graduação na UFCG – Campus Campina Grande.

Os participantes aqui relatados não serão identificados pelo nome, por uma questão de preservar as suas identidades reais. Com isso, foram chamados de narradores por ordem numérica. Com isso, percebe-se que o já citado *narrador 1 (geo)* é integrante do curso de Geografia tendo, atualmente, 23 (vinte e três) anos e iniciando sua jornada acadêmica aos 18 (dezoito) anos, concluindo o curso no ano de 2019, identificando-se como um homem gay.

A *narradora 2 (dois - CC)*, como aqui será colocada, apresenta-se como uma mulher lésbica, relatando sobre sua experiência como integrante do curso de Ciência da Computação, atualmente com 20 (vinte) anos de idade; O *narrador 3 (psi) (três)* fez parte do curso de Psicologia, concluindo sua graduação no ano de 2019, atualmente com 29 (vinte e nove) anos e gay.

O *narrador 4 (geo) (quatro)* identifica-se como homem gay, foi integrante do curso de Geografia, entre 2016 e 2018, atualmente como 23 (vinte e três) anos. O narrador *número 5 (cinco)* também foi integrante do curso de Geografia, concluindo a sua graduação em 2018, identificando-se como homem gay. Por fim, o *narrador 6 (seis)*, identifica-se como uma mulher bissexual que cursa História, tendo atualmente 21 (vinte e um) anos de idade.

Foram apresentadas seis questões para os seis integrantes da pesquisa, onde a primeira delas remetia-se diretamente a sua identidade e vivência afetiva dentro da universidade. O *narrador 1 (geo)*, ao se deparar com a questão, relatou que desde o primeiro momento, principalmente dentro da sala de aula, não se sentiu confortável com o ambiente por não conseguir se identificar com os demais colegas de sala, por não enxergar neles alguém com uma vivência minimamente similar à sua, sentindo-se, assim, incompreendido pela turma.

Nos quatro anos em que presenciei as rodas de conversas entre amigos e conhecidos durante o curso, conheci pessoas que viviam e falavam abertamente sobre suas identidades homoafetivas dentro da universidade, que viam nela lugares de acolhimento para serem quem são, ainda que fora de seus muros, o “armário” se fazia presente em casa, com sua família, ou em outros contextos, fora dos muros acadêmicos.

Cinco, dos seis participantes, relataram ter conversado com seus pais e familiares antes do ingresso à universidade sobre sua identidade sexual. Já o participante *número 4* relata ter conversado com sua família algum tempo depois de entrar na universidade. Em contraponto à essa narrativa, há relatos, como o que foi trazido pelo *narrador 1 (geo)* que mostram que esse ambiente mais “solícito” não é uma experiência generalizada. “*apesar de não esconder quem eu sou, sempre tive esse medo porque tive vários episódios dentro do curso e também na própria instituição, no geral, de discriminação. [narrador 1(geo)]*”

Os participantes não detalharam os lugares que se sentiam mais confortáveis, mas enfatizaram que, no espaço universitário, existem territórios de conflitos à essas identidades que ainda exercem controle sobre aquele espaço, tornando-o mais opressivo. Os demais que foram questionados a respeito, relataram que se sentem sim, confortáveis com sua identidade sexual e afetiva dentro da UFCG, porém com ressalvas sobre os locais e, em destaque, a *narradora 2 (CC)*, que se sente confortável com sua identidade sexual apenas com amigos mais próximos. Até aqui, começa a ficar claro, de forma prática, a concepção de território e relações de poder que foram abordados no Capítulo 3. Alguns exemplos disso, podem ser percebidos durante a fala do *narrador 1(geo)*, quando ele fala:

“Havia sim espaços de violência, como a sala de aula, as praças que, desde o golpe,¹² se tornaram espaços muito violentos para a instituição. Guardas batendo nos alunos, oprimindo alunos [...]. Eu nunca vou me esquecer de um episódio da gente, assim, eu e meus colegas, eles ficavam em um beco, sentados, em um único banco que tinha nesse beco. Foi em 2017 isso, se não me engano, teve um dia que a gente chegou, pós-férias, esse banco que a gente ficava estava cheio de graxa... Para não sentarem. Quem sentava nesses bancos? Qual foi a intenção de sujar esses bancos de graxa? Para a gente não permanecer. [...] Eram ‘espaços invisíveis’, porque quase ninguém passava lá, a não ser os guardas para vigiar, tipo, sabe? [narrador 1] (geo)”¹³

Fazendo um adendo sobre esta fala, quando o *narrador 1(geo)* menciona sobre os “espaços invisíveis”, geograficamente falando, o termo mais apropriado seria “territórios invisíveis” pois, aquele grupo, exercia um certo controle sobre aquele local, desenvolvendo laços afetivos de acolhimento e sentimento de pertencimento àquele lugar. E, diante do ocorrido com esses bancos mais isolados, pode-se considerar uma demonstração clara de disputa e reivindicação por esses microterritórios.

Ao serem questionados sobre a relação de sua sexualidade com o curso que escolheu, os *narradores 2, 3 e 6*, relataram ter uma experiência tranquila, não se sentindo constrangidos de alguma forma por sua identidade sexual. Relembrando que são integrantes dos cursos de Ciência da Computação, Psicologia e História, respectivamente. Coincidentemente, os três últimos, que fazem parte do curso de Geografia, relatam – de maior para menor intensidade – uma concordância sobre sua percepção, pois o *narrador 5 (geo)* o coloca como misto, tendo

¹² Entende-se aqui que o narrador 1 (*geo*) se referiu ao processo de impeachment de Dilma Rousseff, em 2016;

¹³ Narrador 1 (*geo*) não se sentiu confortável para especificar os locais dos bancos.;

vivido experiências com pessoas de mente aberta e conservadoras sobre o assunto, os outros dois o consideram claramente como um curso conservador.

Ainda sobre o curso de Geografia, o *narrador 1(geo)* tem uma teoria do porquê o curso da UFCG ainda mantém um perfil tão conservador mesmo sendo integrante de uma das maiores áreas de debates sobre inclusão e participação dos sujeitos, o centro de humanidades. Segundo ele, as bases do curso de Geografia ainda estão muito ligadas à uma geografia positivista, em que os dados e produções estatísticas se sobressaem às relações sociais. Não é estimulado, muito menos aprofundado, debates sobre a realidade social de forma mais empática e menos pragmática.

Complementando a fala do *narrador 1(geo)*, o *narrador 3 (psi)* aponta que: “*O curso de Psicologia é, de fato, um lugar mais progressista nas questões de sexualidade e gênero, até mesmo pela natureza do próprio curso, que ocupa uma posição central nos debates e na construção do conhecimento a respeito do assunto.*” Ou seja, ambos concordam que um dos primeiros passos para uma maior integralização dos sujeitos é o estímulo ao diálogo e ao debate sobre as múltiplas vivências sociais.

Com estes relatos, percebe-se que, aquela imagem trazida com a cultura americana, retratada nos filmes e séries para adolescentes e jovens adultos, que passa uma imagem de liberdades, principalmente sexual, na verdade mostra apenas um lado dessa concepção. Uma realidade que é exclusiva de uma parte da população considerada heteronormativa¹⁴, onde a marginalização sobre os sujeitos que fogem dessa norma social, ainda é repreendida desde o período escolar para além do universo acadêmico. É uma liberdade sexual seletiva, machista e conseqüentemente homofóbica.

4.2 A UNIVERSIDADE COMO LUGAR E TERRITÓRIO DE MÚLTIPLAS IDENTIDADES

Apresentados os sujeitos e suas percepções sobre sua realidade acadêmica dentro do seu convívio e contexto de sua relação com o curso, a discussão que buscarei desenvolver aqui é envolta no espaço universitário como um todo, não apenas restritas à Unidade Acadêmica. Existem espaços que podem ser considerados lugares de afetos e acolhimento à essa

¹⁴ Refere-se à heteronormatividade, conceito de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou corretos. Que enxerga a heterossexualidade como a norma numa sociedade. [Por Extensão] que marginaliza as orientações sexuais que se diferem da heterossexual (DICIO, 201?).

comunidade? O que a universidade representa – ou deveria representar – para essas identidades historicamente marginalizadas socialmente?

A universidade brasileira passou por diversas transformações nos últimos cinquenta anos, com sua expansão nos níveis de graduação e pós graduação e maior flexibilização de ingressantes das demais classes sociais, das menos abastadas para as populações mais carentes que, antes, não tinham nem a oportunidade de aprender à escrever e ler seu próprio nome. Além disso, a implantação de cotas sociais para sujeitos advindos do ensino público e pelo critério racial, e abrindo espaço para quem tem algum grau de deficiência, como estratégias de reduzir as desigualdades sociais, econômicas e raciais do país.¹⁵

Com isso, o ambiente, anteriormente elitizado e reduzido a um ensino majoritariamente centrado em três grandes áreas/cursos conservadores como o Direito, Medicina e a Engenharia Civil¹⁶, agora comporta uma infinidade de áreas e cursos e cede à oportunidade acadêmica para todos sujeitos, incluindo os que foram historicamente marginalizados, onde passam a ganhar visibilidade, “dizibilidade” (FOUCAULT, 1999) e autonomia de estudo. Porém, como se viu mais acima, o ambiente acadêmico pode se tornar um martírio para quem não consegue encontrar seu lugar naquele espaço, de não se sentir minimamente acolhido e, pior ainda, quando sofrem violências implícitas e explícitas dentro de seus muros e nas próprias salas de aula.

O *narrador 4* (geo) relatou que: “*dentro [da universidade] ainda sofri com olhares ou piadas, fora que já sofri violência física no ponto de ônibus*”. O *narrador 1* (geo) relata episódios de homofobia dentro da sala de aula por colegas de classe e professores ao longo de todo o período em que ficou na universidade. Dentre os relatos, ele aborda que houveram diversos episódios em que fora marginalizado, humilhado e negado o direito de ser quem é, onde também acusa, como causa, não apenas sua sexualidade, mas sua raça e classe social como pivô dessa opressão ao qual vivenciou e ao qual ainda lida com sequelas emocionais.

Abre-se aqui uma percepção de marginalização pela pluralidade de identidades sociais que se mesclam em uma sobreposição de fatores, que geram conflito entre elas. A *narradora 2* (CC) aborda, por exemplo, que não sofreu discriminação de seus colegas sobre sua orientação sexual, mas sim pelo seu gênero, sendo uma mulher em um curso de computação. Kathryn Woodward (2012), aborda um pouco sobre essa sobreposição de identidades, ao falar que:

¹⁵ Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

¹⁶ Os três cursos mais antigos do Brasil, tendo começado com a universidade de Medicina, com a chegada dos portugueses ao Brasil, no Rio de Janeiro, em 1808, posteriormente dando espaço às universidades de Direito 1827 e Engenharia 1896; Naquela época, as universidades ainda eram restritas à uma classe social de abastados e à nobreza, tornando-os, assim, cursos historicamente criados para uma elite. (SALLITI, 2019).

[...] A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (WOODWARD, 2012, p. 32.)

Quando questionados acerca dos cursos ou áreas as quais percebiam um maior estímulo ao comportamento conservador, todos os participantes colocaram os cursos de exatas como ponto central, tendo como destaque o curso mais mencionado: Engenharia Elétrica. Sobre o assunto, o narrador 3 (psi) que “*No geral, os cursos de exatas, onde não existem muitos espaços para esse tipo de discussão sobre gênero e sexualidade, acabam encontrando aí um solo fértil para uma agenda menos progressista e mais conservadora.*”

Embora três dos participantes tenham afirmado não terem sofrido preconceito diretamente sobre sua identidade sexual, eles também relatam evitar certos espaços por possuírem uma característica mais conservadora e, até mesmo, opressora, como os blocos de exatas, o quiosque - que também abrange as proximidades dos blocos de exatas - e as guaritas dos seguranças.

Diante do exposto até aqui, os participantes apontaram, como territórios hostis à sua identidade sexual, principalmente a sala de aula (a depender do curso), seguido pelos locais próximos dos blocos de exatas e os pontos de concentração dos guardas/vigilantes. Com base na observação, os principais pontos de encontro e sociabilização mais flexível para esse público, concentram-se nas praças, próximas ao centro de humanidades, onde era possível ver casais demonstrando afetos em público, como pode ser visto na Figura 1. Nela, as áreas em vermelho representam os territórios opressivos e, a área em azul, os prédios em torno do centro de humanidades, onde foi observado como um território mais acolhedor para esse público de forma generalizada.

Um fator relevante a ser posto, são as características simbólicas que fazem desse espaço lugares afetivos e territórios de conflito. Essas características, segundo Bonnermaison pode se considerar como Geossímbolos, pois segundo ele “[...] *pode ser definido como um lugar, um itinerário, uma extensão, que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade.*” (Bonnermaison, 2012, p. 292.)

Com base na Figura 1, os relatos sobre os espaços de restrições afetivas estão muito ligados às áreas de Exatas, por seu teor mais conservador e pouco presente com as causas sociais. Porém, os lugares afetivos, além da percepção sobre os cursos de humanas serem mais

“abertos” a comunicação sobre diferentes identidades, também há no local demarcações de territórios, com as pichações e grafites, principalmente, que dão vozes ao público socialmente marginalizado e é um símbolo, como aponta Bonnermaison (2012), de fortalecimento de suas identidades.¹⁷

Figura 1 - Croqui dos territórios apontados pelos participantes.



Fonte: Google Earth (2020).

Ainda sobre a discriminação dentro da UFGC, os relatos do *narrador 1(geo)* chegam a ser chocantes, pois os casos vão desde *bullying*, por parte dos colegas que faziam desenhos para constranger o rapaz, com fotos tiradas sem o seu consentimento dentro da sala de aula, à insinuações veladas de uma professora, sobre a homossexualidade ser algo errado, se embasando em uma teoria criacionista para fundamentar seu posicionamento, durante uma apresentação de um trabalho de pedagogia, onde o tema do mesmo não tinha relação com o que o abordou ao término da apresentação. Coincidentemente, quem estava apresentando era um rapaz que, abertamente, se autodeclarava gay. Além disso, falava sobre o assunto com naturalidade, sobre sexo anal ser algo errado por poder transmitir e/ou causar doenças, na frente de toda a turma.

Ao perceber sobre o que estava acontecendo no momento das “brincadeiras” com sua foto, o *narrador 1* ainda tentou recorrer à figura de “poder” da sala, a professora, e a mesma simplesmente disse que não podia fazer nada a respeito. Nessa situação em específico, a

¹⁷ Devido a pandemia que se alastrou pelo ano de desenvolvimento da pesquisa, não fora possível obter registros fotográficos sobre estas manifestações.

professora estava vinculada à Unidade Acadêmica de Geografia. Na situação da apresentação citada anteriormente, foi o momento em que se descreveu a discriminação que sofreu em outra Unidade, com uma professora de Pedagogia.

“Dentro da sala dessa professora ‘tava’ acontecendo uma violência homofóbica, de intimidação, e ela não fez nada. E a partir disso passei a desacreditar que eu reclamando de algo, algo poderia acontecer para que isso não se repetisse. Eu cansei. Eu cansei muito. E, tipo, dentro da sala de aula só, tipo, tentei não ligar mais pra isso, mas ficar com isso a gente fica, né? [...] Não tive apoio do centro acadêmico. Não tive apoio da coordenação. E só tive apoio de um ou dois professores. Mas, sei lá... quantos professores a gente tem? Não são só cinco professores, são mais. Mas nenhum, fora esses dois, chegaram a tipo, dar apoio para você. Não, não teve essa conversa [narrador 1 (geo)]”.

O mesmo participante ainda cita diversas outras violências e marginalizações que sofreu com sua imagem, sendo muitas vezes associado, segundo ele, por um professor em específico como um exemplo negativo, de alguém que não deve servir como exemplo, em situações que iam além da sala de aula. Durante seu relato, ainda mencionou outras agressões de forma mais direta, onde ele mesmo afirma ter perdido a razão por bater de frente com a professora.

Diante de um relato tão estarrecedor, fica então os questionamentos: qual o papel da universidade no meio disso? Que tipo de recurso ela proporciona aos seus alunos e professores que passam ou passaram por situações semelhantes para serem amparados e se sentirem seguros no seu recinto? A rede de funcionários e alunos que compõe o ambiente acadêmico são orientados a como lidar com casos de discriminação, seja pela sexualidade, gênero, classe social, deficiência ou etnia?

O Estatuto da UFCG prevê, em sua resolução nº05/2002 no Capítulo 2, dos princípios de regimento, art. 10º: Na organização e no desenvolvimento de suas atividades, a UFCG respeitará os seguintes princípios:

II – a ética como norteadora da prática institucional, em todas as suas relações internas e com a sociedade [...]; VII – a igualdade de acesso e de permanência na Instituição; VIII – a contribuição para o desenvolvimento sócio-econômico, técnico-científico, político, cultural, artístico e ambiental do Estado, da região, do país e do mundo; IX – o compromisso com a ampliação do ensino público e gratuito, com padrão unitário de qualidade em todos os níveis; [...]XI – a educação propedêutica, voltada para a valorização do trabalho e da vida social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2018, art 10º).

Complementando, no Capítulo 3 do mesmo Estatuto, das finalidades, art. 11º: A UFCG, atuando conforme os princípios estabelecidos neste Estatuto, tem por finalidade:

I – promover a educação continuada, crítica e profissional do Homem; II – manter interação com a sociedade, com suas diversas organizações e com o mundo do trabalho [...]; IV – promover a paz, a solidariedade, a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente [...]; X – envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2018, art. 11º).

Sobre este espaço:

Pode-se pensar, então, que a universidade, aqui compreendida enquanto instituição social e política, possui suas regras, valores, hierarquias e corpo social (alunos, professores, funcionários e comunidade) e tem sido palco de reproduções de opressões, violências e privilégios. Por conseguinte, pensar a Universidade como um espaço de mudança sociocultural e política é estar ciente de que este também é um local onde grupos sociais e suas particularidades são inscritos através de relações de poder. A moralidade e a sexualidade são colocadas nos discursos e nos comportamentos de julgamento e de pré-conceitos que se presentificam nas relações humanas. Logo, pensar na comunidade LGBT é estar ciente de que esta tende a ser posta em uma categoria de uma humanidade menor, de não-sujeitos, como bem nos explica na História da Loucura, em que a condição atribuída aos loucos era a de serem supliciados, excluídos, curados e, posteriormente, disciplinados (RIBEIRO; MORAES; KRUGER, 2019, p.366-367).

Diante dos fatos e discursos aqui expostos, tanto do que é proposto pela universidade como o que, de fato, ocorre dentro do espaço universitário, percebe-se que o texto com bases democráticas, de inclusão social para essa “nova” realidade social e acadêmica, de pluralidade de identidades, seja recebida de forma a acolher e proteger os integrantes dessa realidade que, na prática, não se responsabiliza, muito menos oferece amparo para as identidades marginalizadas no recinto.

Além disso, percebe-se um avanço da extrema-direita conservadora nos movimentos sociais acadêmicos, com a disseminação da expressão *Deus vult*, ou Deus quer, em português, nas redes sociais, em que traz à tona um período da Idade Média em que o papa Urbano II, responsável pela declaração da primeira cruzada no início do século XX, onde teve essas palavras como grito de guerra pela Europa. Após a ascensão de Donald Trump¹⁸, esta expressão voltou com força pela extrema-direita trazendo consigo um discurso de ódio contra as identidades tidas como minorias/subjugadas ao longo dos séculos, que agora brigam por seu espaço em sociedade.

¹⁸ Presidente dos Estados Unidos da América (2017-2020).

No Brasil, com a ascensão de Jair Bolsonaro¹⁹ à presidência do país, o termo ganhou força entre seus apoiadores, com um discurso que envolve diversos tipos de preconceitos como o racismo, homofobia, islamofobia e machismo. Sobre isso, Paulo Pachá (2019) fala sobre essa idealização da direita sobre a idade média europeia e das cruzadas dizendo que “[...] o novo governo e grupos de extrema direita estão propagandeando uma versão fictícia da Idade Média europeia, insistindo que o período foi uniformemente branco, patriarcal e cristão.” (PACHÁ, 2019).

Com uma base de direitos conquistados a duras penas e ainda frágeis por serem recentes, além de ser alvo de uma luta diária de respeito e conquistas de territórios em busca de um lugar de pertencimento e acolhimento, as identidades sexuais são apenas um dos muitos vieses sociais historicamente exilados que precisam ganhar voz e reconhecimento, como também lutar por aquilo que já foi conquistado, agora mais do que necessário, com a direita ganhando mais adeptos e manifestantes assíduos.

A universidade já foi e ainda é um cenário de revoluções, de forma direta ou indireta, que esteve associada a grandes mudanças positivas e negativas para o mundo. Negligenciar esses movimentos e essas lutas dentro de um espaço criado, em seu cerne, para o debate e exposições de ideias que contribuam a favor da comunidade, é regredir para uma época não muito longínqua em que questionar era proibido e pensar por sua “própria cabeça” era caminhar e se entregar à fogueira.

19 Presidente do Brasil (2019 - Atualmente).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos que presenciei durante o grupo de estudos de um colega, por mim muito querido, de uma vivência que, para mim, estava sendo incrível, era para ele e tantas outras pessoas, um martírio de quem não tem sua voz ouvida, muito menos valorizada, me fez ter outra percepção, não apenas sobre a universidade, mas sobre o nosso papel perante esses eventos de violências, veladas ou explícitas, cada vez mais recorrentes no dia a dia.

A discussão que propus no presente trabalho consiste em abrir um diálogo sobre um tema tão delicado e ainda considerado um tabu social, que isola e mata milhares de pessoas ao redor do mundo, todos os dias. A homofobia, dentro dos muros acadêmicos, é uma realidade velada, onde a ideia de uma educação mais flexível e autônoma muitas vezes cega os sujeitos que compõem as diversas áreas e hierarquias dentro da universidade.

Além de ser um ambiente naturalmente desgastante, para quem deseja enveredar pelos caminhos acadêmicos, o estresse, as demandas, a vida social cada vez mais limitada e a perspectiva de um futuro incerto quanto a profissão que escolheu, são inquietações suficientemente complicadas e muito comum de ocorrer dentro da academia. Somado a isso, o desgaste emocional em cima de um assunto, que de nada interfere no seu intelecto ou capacidade de produzir conhecimento, sendo colocado em pauta para dar credibilidade e fazer sua voz ser ouvida, é a realidade das identidades que estão à margem da sociedade – todas das que fogem de uma ideologia cristã, branca, misógina e heteronormativa.

O ponto chave, aqui debatido, foi as identidades sexuais subjugadas. Porém, como o próprio *narrador 1 (geo) e 2 (CC)* lembram, ser gay/lésbica, negro e vindo de uma classe social baixa, sendo inserido dentro de um contexto com raízes elitistas, conservadoras e machistas, trazem à tona outros vieses a serem explorados e fazer com que essas espacialidades, esses territórios, sejam cada vez mais vistos e defendidos, para que as pessoas não precisem recorrer aos “territórios invisíveis” como forma de autoproteção.

Conforme abordado ao longo de todo trabalho, a universidade propicia sim a ideia de uma liberdade mais afetiva e, ao mesmo tempo, restritiva para o público homossexual. Porém, com a ressalva de se tratar de um espaço demarcado por uma macro territorialidade conservadora e opressora dessa identidade e, dentro desta macro territorialidade, os sujeitos buscam refúgio nas micro territorialidades, flexibilizadas pelas áreas e cursos onde o debate sobre essa e outras identidades, permitem uma maior abertura à discussão e até certo grau de enfrentamento a esse regime mais conservador, propiciando, assim, a construção de lugares e sentimentos de segurança.

A universidade entra aqui então como um território de disputas ideológicas, de cunho conservador, contra aqueles com ideias mais inclusivas e progressistas. Tomando a liberdade de usar um cabo de guerra como analogia, essas duas perspectivas permeiam o cenário acadêmico desde sua criação, onde os fatores externos, como as mudanças na política, por exemplo, influenciam diretamente em quem tem mais vantagem por um período de tempo. Porém, sempre tendo essa dualidade disputando aquele território.

Por ter sido um trabalho de cunho social realizado durante uma pandemia, trabalhando remotamente, lidando com as demandas do trabalho, universidade e casamento, algumas discussões mais aprofundadas não se mostraram possíveis pelo tempo de demanda e extensão do trabalho. Todavia, à medida que o trabalho foi ganhando seus contornos, novas percepções e vieses foram sendo apresentados, abrindo espaço para a discussão sobre nosso papel, principalmente dentro do curso de Geografia, e sobre a nossa ótica a respeito da realidade na qual estamos inseridos, que pode ir além de uma consciência pessoal, quiçá coletiva.

“[...]eu sempre pensei que eu tenho que ser quem eu sou, porque para eu estar aqui, eu passei pelo mesmo processo que todo mundo passou, então eu não sou mais, nem menos que ninguém. [...]Ele (o curso) me ensinou a resistir, a olhar para o espaço e ver que, nesse espaço, ele tem territórios que não são construídos para pessoas como eu, eu não tinha o direito de estar nesse território. Porque, assim como essas pessoas estruturaram esses territórios para elas, eu posso reestruturar para mim e para outras pessoas. Já que eu penso que a luta pela democracia, ela é contínua, e que se vivemos em uma democracia e que lutamos por ela, todos têm direito, né? Independente da sua sexualidade, raça e da classe. [narrador 1(geo)]”

A universidade é um espaço de transitoriedade e ao mesmo tempo, é responsável por estabelecer vínculos com quem faz uso de seu espaço, seja positivo ou negativo. Assim como fora percebido ao longo do trabalho a universidade é um espaço de lutas constantes, entre o conservadorismo estrutural e uma posição mais progressista para as novas identidades. É fato que as universidades tem uma maior pluralidade em seu contexto, porém é um cenário em que ainda há muitas identidades que estabelecem aquele espaço como ambíguo, onde de um lado se sentem mais livres e de outro sofrem abertamente por ser quem são.

REFERÊNCIAS

ALVES, Virginia de Lourdes Gomes. **As territorialidades gays do “armário” escolar: mapeando mentalmente nosso “daltonismo” cultural.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal Campina Grande, Campina Grande, 2017.

ANDRADE, Cláudia. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise psicológica**, v. 28, n. 2, p. 255-267, 2010.

ARTES LIBERAIS. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2020. *Online.* Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo32/artes-liberais>>. Acesso em: 29 de Out. 2020.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In: **Geografia Cultural: uma antologia.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. [2012]. *Online.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 12 nov. 2020.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: Corpos Dóceis e Disciplinados nas Instituições Escolares. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação.** Curitiba, PUC-PR, 2011.

DICIO. Significado de Heteronormativo. **Dicionário Online de Português.** 201??. *Online.* Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/heteronormativo>>. Acesso em 11 nov 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir - O nascimento da prisão.** 20ª ed. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, V. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, V. 35, n.3, p. 20-29, 1995b.

GOOGLE EARTH. **Visualização da Universidade Federal de Campina Grande, via satélite**. Câmera 1.795m. 7°12'46"S 35°54'42" O. Escala: 1:509. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 2007.

MINOIS, Georges. **L'Eglise et la science: Histoire d'un malentendu. De Galilée à Jean-Paul II**. Fayard, 1990.

PEREIRA, Alan Ricardo Duarte; CABRAL, Camila Silva. Entre a luz e a escuridão: considerações sobre o Iluminismo e a instrução das mulheres. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 200, p. 140-152, 2017.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 63, p. 179-201, 2004.

PORFÍRIO, Francisco. Democracia. **História do mundo**. [2019?]. *Online*. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/democracia.htm>>. Acesso em: 29 out. 2020.

WESKA, Adriana Rigon et al. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria, n. 126, 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 dez. 2020.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. **Qual o espaço do lugar**, v. 1, p. 17-32, 2012.

RIBEIRO, Cristine Jaques; MORAES, Camila de Freitas; KRUGER, Nino Rafael Medeiros. A Universidade e os Corpos Invisibilizados: Para se Pensar o Corpo LGBT. **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, p. 357-372, 2019.

RODRIGUES, Pedro Eurico. Ciências na Grécia Antiga. **Infoescola**. [2018?]. *Online*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/ciencias-na-grecia-antiga/>> Acesso em: 09 set. 2020.

RUBIÃO, André. **História da Universidade: genealogia para um modelo participativo**. Almedina, 2013.

SALLITI, Mathias. Universidades mais antigas do Brasil: conheça as faculdades mais velhas. **Quero Bolsa**. 2019. *Online*. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/universidades-mais-antigas-do-brasil-conheca-as-faculdades-mais-velhas>>. Acesso em 11 nov. 2020.

SANTI, Alexandre de. A origem do “Penso, logo existo”. **Super Interessante**. 2015. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/penso-logo-existo/>>. Acesso em: 28 out. 2020.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. A Cultura Universitária e a produção social das identidades de gênero e sexuais no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. **In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TEIXEIRA, Thiago Brum. A Origem das Artes Liberais. **Escola de Artes Liberais**. 2016. *Online*. Disponível em: <<http://escoladeartesliberais.com.br/a-origem-das-artes-liberais/>>. Acesso em: 06 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO Nº 05/2002.** Aprova a proposta de Estatuto da Universidade Federal de Campina Grande. Conselho Universitário. 2018. *Online*. Disponível em: <<https://portal.ufcg.edu.br/estatuto.html>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOORTMANN, Klaas. **Religião e ciência no Renascimento.** Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1996.

APÊNDICE A - Entrevista

Curso:

Idade:

Ingressou na UFCG:

- 1) Como você define sua identidade sexual e de gênero?
- 2) Você se sente confortável para compartilhar sua identidade sexual/gênero dentro da UFCG?
- 3) Sua família sabe da sua identidade sexual/gênero? Se sim, foi antes ou depois da universidade?
- 4) Dentro do seu curso, você sente que é um lugar mais tranquilo ou mais conservador em relação a homoafetividade?
- 5) Existe algum curso da UFCG que você sente como sendo mais conservador em relação a sua identidade sexual/gênero? Se sim, qual(is)?
- 6) Você já sofreu preconceito pela sua identidade sexual/gênero dentro da UFCG?
- 7) Existe algum espaço dentro da UFCG que você não se sente confortável pela sua identidade sexual/gênero e ter liberdade afetiva com seu/sua parceiro (a)?