

ENTRE O ACOLHIMENTO E O PRECONCEITO: Experiências de Universitários Gays, Lésbicas e Bissexuais Numa Universidade Comunitária

Cristina Fioreze¹

RESUMO

A universidade, especialmente a comunitária, possui o dever de contribuir para o desenvolvimento sustentável e a formação humana. Tornar-se mais inclusiva é um caminho para isso. Esta pesquisa objetiva compreender de que modo o espaço da universidade comunitária se constitui (ou não) em lugar de acolhimento de estudantes LGBTQ+ e, também, de que forma ela poderia se consolidar nesse sentido. A investigação, desenvolvida junto a graduandos gays, lésbicas e bissexuais de uma universidade comunitária do sul do Brasil, é de abordagem mista, realizada por intermédio de survey e entrevistas. Os dados foram interpretados por meio da análise de práticas discursivas. Os resultados evidenciam a importância das relações apoiadoras existentes e os efeitos positivos do sentimento de pertencimento ao grupo de colegas. A universidade, todavia, nem sempre se constitui como lugar de apoio. Olhares desconfiados e tratamentos hostis configuram preconceitos e microagressões vivenciadas no ambiente acadêmico. Para que a universidade se torne mais acolhedora, são necessários: a criação de espaços coletivos em que os estudantes se sintam seguros e fortalecidos; uma comunicação institucional inclusiva; a formação da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da competência cultural; a crítica à neutralidade e o empenho para maior porosidade com a realidade sociocultural dos estudantes.

Palavras-chave: universidade comunitária; compromisso com os ODSs; estudantes LGBTQ+; acolhimento.

BETWEEN WELCOME AND PREJUDICE: EXPERIENCES OF GAY, LESBIAN AND BISEXUAL UNIVERSITY STUDENTS AT A COMMUNITY UNIVERSITY

ABSTRACT

The university, especially the community university, has a duty to contribute to sustainable development and human formation. Becoming more inclusive is one way to achieve this. The research aims to understand how the space of the community university constitutes (or not) a place to welcome LGBTQ+ students and, also, how it could consolidate itself in this sense. The investigation, developed with gay, lesbian and bisexual undergraduates at a community university in southern Brazil, uses a mixed approach, carried out through surveys and interviews. The data were interpreted through the analysis of discursive practices. The results highlight the importance of existing supportive relationships and the positive effects of the feeling of belonging to the group of colleagues. However, the university is not always a place of support. Suspicious looks and hostile treatments constitute prejudice and microaggressions experienced in the academic environment. For the university to become more welcoming, it is necessary to: create collective spaces in which students feel safe and strengthened; inclusive institutional communication; the formation of the academic community for the development of cultural competence; the criticism of neutrality and the commitment to greater porosity with the sociocultural reality of students.

Keywords: community university; commitment to the SDGs; LGBTQ+ students; embracement.

Submetido em: 13/5/2023

Aceito em: 3/5/2024

Publicado em: 4/6/2024

¹ Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7685-6636>

INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecem orientações para a promoção global e articulada do desenvolvimento econômico, da sustentabilidade ambiental, do combate à pobreza e da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero ou outras características (ONU, 2015).

Os esforços na perspectiva do desenvolvimento sustentável requerem o envolvimento das diferentes instituições que dão sustentação à sociedade moderna, dentre elas as universidades. São crescentes as discussões sobre as contribuições da educação superior para os ODSs (Chankseliani; Qoraboyev; Gimranova, 2021; McCowan, 2019; Owens, 2017; Fioreze, 2022), o que decorre, dentre outros aspectos, da inclusão da educação superior na Agenda 2030. Diferentemente de documentos anteriores, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estabelecidos pela ONU em 2000, a educação superior é explicitamente mencionada na Agenda 2030.

Muito embora o cenário atual da educação superior, em escala global, seja marcado por movimentos em direção à mercantilização (World Bank, 1998; Brown; Carasso, 2013), é a partir da compreensão da educação superior como bem público, entendido como bem comum (Unesco, 2016; Fioreze; Bertolin, 2020; Walker; McLean, 2013), que as Instituições de Educação Superior (IES) poderão ser capazes de contribuir, efetiva e significativamente, com a realização do desenvolvimento sustentável e a formação humana. Nesse sentido, o documento base da Conferência Mundial sobre Educação Superior, de 2022, defende que sistemas mais inclusivos e plurais, que distribuem oportunidades com equidade, são a base do desenvolvimento sustentável e da construção de sociedades justas, pacíficas e democráticas (Unesco, 2022). A educação, assim, pode se constituir em importante meio para a formação de cidadãos mais críticos, capazes do exercício efetivo de sua cidadania (Souza; Barbado, 2021).

Sem uma universidade comprometida com o bem público, o desenvolvimento sustentável fica mais distante no horizonte. Da mesma forma, é o compromisso com o bem público que estabelece a exigência por universidades capazes de acolher e incluir as diversidades que estão postas na sociedade e nas próprias IESs. Isso remete à importância de se investir na dimensão da formação humana, o que requer projetos institucionais pautados por princípios de equidade e justiça. Esse é, porém, um trabalho complexo, dada a emergência, no mundo, de um pensamento reacionário que se ergue em torno de valores contrários ao reconhecimento de direitos humanos, da tolerância e da justiça social (Mbembe, 2016).

Dentro desse contexto, discute-se aqui a temática da inclusão da comunidade LGBT+ na universidade. Embora a Agenda 2030 não mencione diretamente essa população, análises indicam sua vinculação aos ODSs 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Gênero), 10 (Redução das Desigualdades), 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) e 17 (Parcerias e Meios de Implementação) (Rodrigues, 2021).

Trata-se de uma temática de relevância crescente, uma vez que os jovens que não se enquadram no padrão heteronormativo vigente costumam deparar-se com um conjunto de violações e preconceitos, inclusive no ambiente doméstico (Schulman,

2009). Nesse cenário, as redes sociais de apoio tornam-se fundamentais para a superação dos obstáculos à cidadania e a uma vida digna (Paveltchuk; Borsa, 2020).

Diferentemente do passado, em que o ingresso na educação superior era reservado para alguns poucos membros das elites, hoje, após uma série de investimentos decorrentes de políticas públicas de democratização do acesso, a instituição universidade já faz parte da vida de jovens provenientes de diferentes grupos sociais e tem se tornado um espaço de maior diversidade (Oliveira, 2021).

O ingresso na universidade apresenta aos estudantes um novo mundo, ao mesmo tempo em que propicia oportunidades de crescimento e novos desafios, tanto acadêmicos quanto sociais (Araújo; Almeida, 2015). A experiência na educação superior, para além da formação profissional, também está associada a mudanças nas redes de amizades e ampliação da autonomia (Teixeira *et al.*, 2008). Embora, todavia, muitas vezes a universidade se constitua, de fato, em espaço de fortalecimento da identidade de grupos sociais historicamente excluídos, contraditoriamente ela também pode se tornar espaço de violação de direitos humanos e de reforço de preconceitos e discriminações, como a homofobia (De Oliveira; De Oliveira, 2022; Dos Santos *et al.*, 2017).

Dito isso, o presente artigo parte do ponto de vista de estudantes de 19 cursos de Graduação, contemplando as áreas de humanidade e artes, ciências sociais, negócios e direito, saúde e bem-estar social. Objetiva, desde aí, compreender de que modo o espaço da universidade, especificamente a universidade comunitária, constitui-se (ou não) em lugar de acolhimento de estudantes universitários LGBT+ e, também, de que forma ela poderia se consolidar nesse sentido.

A escolha pelo modelo comunitário regional de universidade se dá por duas razões. A primeira é a sua representatividade dentro do sistema de educação superior brasileiro. Integrando o setor privado – que em 2021 já respondia por mais 76,9% do total das matrículas no país (Brasil, 2022) –, as IESs comunitárias fazem parte do conjunto das instituições sem fins lucrativos, as quais detêm, aproximadamente, 25% das matrículas no país e 50% no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina (Bertolin; Schaeffer; Del Ré, 2023), Estados nos quais o modelo comunitário regional tem origem (Vanucchi, 2013).

A segunda motivação diz respeito à natureza das IESs comunitárias. São instituições que conformam um modelo peculiar na educação superior do país, que emergiu no sul do Brasil a partir da segunda metade do século 20. Resultaram da mobilização de suas comunidades para viabilizarem condições de melhoria social, dentre elas a interiorização da educação superior em um contexto de modernização do país. Originaram-se como IESs de vocação regional; sua natureza e constituição histórica são atravessadas pelo compromisso com o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades regionais de que fazem parte (Barcelos, 2009; Vanucchi, 2013; Schmidt, 2010).

Embora assemelhem-se ao modelo privado mercantil no que se refere às fontes de financiamento, uma vez que se sustentam predominantemente por meio da cobrança de mensalidades, as IESs comunitárias diferenciam-se tanto em aspectos legais quanto no sistema político-administrativo, ou seja, sua gestão é baseada na colegialidade, com distintos níveis de democracia interna; não possuem proprietário e não têm fins lucrativos, sendo obrigadas a reinvestir capital excedente em atividades finalísticas.

Ainda, caracterizam-se pela participação de representantes da comunidade nos órgãos colegiados deliberativos (Vanucchi, 2013; Frantz, 2002). Quanto ao marco legal, a Lei das Comunitárias (Brasil, 2013) situa essas instituições entre o Estado e o mercado, prevendo a oferta de serviços gratuitos à população e a promoção de programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e ao desenvolvimento dos alunos e da sociedade. Contam, conforme a lei, com as prerrogativas de acessar recursos para atividades de interesse público e de ser alternativa na oferta de serviços públicos (Brasil, 2013).

McCowan (2019), em sua análise sobre as possíveis contribuições da educação superior para o desenvolvimento sustentável, discute sobre os modelos existentes e sua aderência à proposta dos ODSs. Ante o diagnóstico de que a universidade tradicional é pouco propensa a operar substancialmente para a realização dos ODSs, e também que os modelos institucionais subordinados ao mercado, como os empresariais, tampouco se prestam a isso, dada sua obediência à lógica mercantil, observa-se as potencialidades que residem na chamada “universidade para o desenvolvimento”. Trata-se de instituições organicamente vinculadas às suas comunidades, com cursos direcionados para áreas socialmente necessárias e pesquisa vocacionada a demandas aplicadas, com oferta de serviços ao governo e às comunidades. Historicamente, as universidades para o desenvolvimento nascem nos EUA, no século 19, com as *land grant universities*, cuja finalidade era dar suporte à agricultura e à indústria em desenvolvimento. McCowan (2019) cita experiências de universidades para o desenvolvimento mundo afora, tais como a *University for Development Studies*, em Ghana, a *Universidad de la República*, no Uruguai, as relativamente novas universidades federais temáticas brasileiras (como Unila e Unilab) e, também, as universidades comunitárias presentes no sul do Brasil.

Isto posto, o presente artigo está estruturado em duas seções, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira delas são descritos os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação. Em seguida, apresentam-se e se discutem os dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a investigação que dá origem ao artigo é de abordagem mista, ou seja, trabalha com a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas no mesmo desenho de pesquisa, o que tende a fornecer melhores possibilidades analíticas (Paranhos *et al.*, 2016).

A pesquisa teve como participantes estudantes de Graduação gays, lésbicas e bissexuais, identificados como cisgênero, de uma universidade comunitária localizada no Rio Grande do Sul. A referida universidade possui aproximadamente 7 mil estudantes matriculados em seus cerca de 50 cursos de Graduação, porém não há dados institucionais sobre a quantidade de estudantes enquadrados no perfil mencionado.

A investigação foi desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu em um *survey* (Bolognesi; Perissinotto, 2015), com três questões sobre a satisfação do respondente no que se refere às relações estabelecidas na universidade, além de quatro questões de caracterização do perfil dos respondentes. O instrumento foi aplicado por meio de formulário elaborado no Google Forms durante o mês de junho de 2022. O formulário

foi enviado aos estudantes da IES por meio de *e-mails* e de grupos em redes sociais, convidando à participação aqueles que se enquadravam no perfil. Essa etapa contou com 72 respondentes.

A segunda etapa consistiu na aplicação de entrevista semiestruturada (Leitão, 2021), com base em roteiro de perguntas acerca das percepções do estudante sobre as relações estabelecidas na universidade, além de questões gerais sobre perfil. Todos os participantes da primeira etapa foram convidados a participar da entrevista, e, caso tivessem interesse, deveriam registrar seu contato no formulário do *survey*. Assim, nove estudantes participaram da segunda etapa. As entrevistas foram aplicadas nos meses de julho e agosto de 2022, nas dependências da universidade, e também de forma remota pelo *Google Meet*, conforme preferência do entrevistado.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da universidade, em que o estudo foi realizado sob o parecer 5.444.248. Todos os participantes, tanto na primeira quanto na segunda etapa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A identidade dos estudantes foi mantida em sigilo e, na próxima seção, os entrevistados tiveram seus nomes substituídos por numeração de 1 a 9.

Os dados foram ordenados, classificados e analisados com base na técnica da análise de práticas discursivas. Spink e Medrado (2000, p. 45) definem práticas discursivas como “linguagem em ação”, ou seja, “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”. Os discursos acontecem em determinados contextos que, de certa maneira, moldam os enunciados. No discurso, as pessoas, entendidas como sujeitos em interação, posicionam-se em relação ao contexto e ao interlocutor, em um constante movimento de argumentação. Segundo os autores, as falas são sempre situadas em “repertórios interpretativos”, que indicam tanto as regularidades e consensos quanto a variabilidade e a polissemia.

Como forma de subsidiar o processo de interpretação das práticas discursivas e dar visibilidade ao mesmo, Spink e Lima (2000) propõem a técnica do “mapa de associação de ideias”. Esse mapa parte de categorias temáticas gerais que são dispostas em colunas, posto que o conteúdo das falas ou dos documentos é, então, organizado a partir dessas categorias, buscando-se evitar fragmentações e preservar a sequência dos conteúdos. Há, nesse processo, um movimento interativo entre categorias e conteúdos dispostos nas colunas. Esta técnica possibilita, além da leitura vertical das colunas, a leitura horizontal do mapa (Spink; Lima, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

Primeiramente, cabe apresentar o perfil dos respondentes em cada uma das etapas da pesquisa. Dentre os 72 participantes da primeira etapa, tem-se que eles pertencem a 19 cursos distintos; são eles: Administração, Artes Visuais, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Design de Moda, Design Gráfico, Direito, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Serviço Social.

No conjunto dos respondentes, 41 (56,9%) deles se identificaram como mulher bissexual, 13 (18,1%) como mulher homossexual, 11 (15,5%) como homem homossexual e 7 (9,7%) como homem bissexual (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização dos participantes em termos de orientação sexual – Etapa 1

Alternativa	Quantidade de respondentes	Percentual
Mulher bissexual	41	56,9%
Mulher homossexual	13	18,1%
Homem homossexual	11	15,5%
Homem bissexual	7	9,7%
Total de respondentes	72	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Dentre os 9 entrevistados da segunda etapa, 5 eram mulheres e 4 homens. Em termos de orientação sexual, 4 se identificaram como mulheres bissexuais, 2 como homens bissexuais, 2 como homens gays e 1 pessoa se identificou como mulher lésbica. Suas idades variaram entre 19 e 25 anos, posto que, no dia da entrevista, 3 deles estavam com 20 anos, 3 com 21 anos, 1 com 19, 1 com 23 e 1 com 25 anos.

Quando entrevistados, os participantes encontravam-se matriculados nos cursos de: Artes Visuais, Design Gráfico, Direito, Educação Física, Jornalismo, Letras, Medicina, Publicidade e Propaganda e Serviço Social. Do conjunto dos entrevistados, dois deles estavam frequentando seu primeiro ano na IES, um estava no segundo ano, quatro no terceiro ano e dois frequentavam o quarto ano. Somente um dos entrevistados não residia com a família na ocasião da entrevista; cinco deles residiam na cidade em que se localiza o *campus* sede da universidade e quatro moravam em municípios vizinhos, de pequeno porte, situados na região de abrangência da universidade, deslocando-se diariamente para frequentar a faculdade.

Na primeira etapa da pesquisa os participantes foram questionados sobre aspectos relacionados ao seu nível de satisfação na universidade. Assim, quando perguntados sobre com que frequência se sentem satisfeitos no que se refere à maneira como as pessoas na universidade reagem à expressão de sua orientação sexual, 55 pessoas (76% dos participantes) responderam que sempre ou quase sempre. Já 17 respondentes (23%) afirmaram que às vezes, raramente ou nunca se sentem satisfeitos (Quadro 2).

Quadro 2 – Satisfação no que se refere à maneira como as pessoas na universidade reagem à expressão de sua orientação sexual – Etapa 1

Alternativa	Quantidade de respondentes	Percentual
Sempre satisfeito	27	37,5%
Quase sempre satisfeito	28	38,9%
Algumas vezes satisfeito	10	13,9%
Raramente satisfeito	5	6,9%
Nunca satisfeito	2	2,8%
Total de respondentes	72	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quando questionados sobre a satisfação com a maneira pela qual as pessoas de seu convívio na universidade os apoiam no que diz respeito à sua orientação sexual, 57 respondentes (79%) informaram que sempre ou quase sempre estão satisfeitos e 15 participantes (20%) disseram que às vezes, raramente ou nunca se sentem satisfeitos (Quadro 3).

Quadro 3 – Satisfação em relação à maneira pela qual as pessoas de seu convívio na universidade o apoiam no que diz respeito à sua orientação sexual – Etapa 1

Alternativa	Quantidade de respondentes	Percentual
Sempre satisfeito	35	48,6%
Quase sempre satisfeito	22	30,6%
Algumas vezes satisfeito	8	11,1%
Raramente satisfeito	6	8,3%
Nunca satisfeito	1	1,4%
Total de respondentes	72	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ainda, 45 pessoas (62%) disseram que sempre ou quase sempre estão satisfeitas com a maneira com que conversam e compartilham os problemas com as pessoas de seu convívio na universidade. Dos respondentes, porém, 27 (37%) afirmaram que às vezes, raramente ou nunca se sentem satisfeitos (Quadro 4).

Quadro 4 – Satisfação em relação à maneira pela qual conversa e compartilha os problemas com as pessoas de seu convívio na universidade – Etapa 1

Alternativa	Quantidade de respondentes	Percentual
Sempre satisfeito	20	27,8%
Quase sempre satisfeito	25	34,7%
Algumas vezes satisfeito	17	23,6%
Raramente satisfeito	9	12,5%
Nunca satisfeito	1	1,4%
Total de respondentes	72	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Dos 72 participantes, 46 (63,9%) afirmaram que já haviam revelado sua orientação sexual aos familiares com quem convivem mais frequentemente, enquanto 25 deles (34,7%) informaram que não. Um participante preferiu não responder. Quando perguntados se já haviam revelado sua orientação sexual junto as pessoas da universidade com quem convivem mais frequentemente, 62 respondentes (86,1%) disseram que sim e 10 (13,9%) responderam que não (Quadro 5).

Quadro 5 – Revelação da orientação sexual na família e na universidade – Etapa 1

		Quantidade de respondentes	Percentual
Revelou a orientação sexual na família	SIM	46	63,9%
	NÃO	25	34,7%
	Não respondeu	1	1,4%
Total		72	100%
Revelou a orientação sexual na universidade	SIM	62	86,1%
	NÃO	10	13,9%
	Não respondeu	0	0%
Total		72	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os dados supra indicam que a universidade tende a se constituir como um espaço de acolhimento aos estudantes gays, lésbicas e bissexuais. Em análise ao Quadro 5, observa-se que, quando em comparação com a instituição família, a universidade é um ambiente em que os estudantes ficam mais à vontade para falar abertamente sobre sua orientação sexual – embora essa análise não possa desconsiderar as naturezas distintas de ambas as instituições, especialmente as questões que envolvem as crenças e lealdades familiares (Boszormenyi-Nagy; Spark, 2003).

Assim, em um olhar geral, o nível de satisfação dos estudantes no que diz respeito aos apoios que recebem na universidade em relação à orientação sexual, pode ser analisado positivamente – conforme Quadros 2, 3 e 4. Se, todavia, observado de outra perspectiva, pode-se depreender que as relações na universidade poderiam ser mais acolhedoras. Chama atenção, nesse sentido, o Quadro 4, a partir do qual vê-se que quase 40% dos respondentes geralmente não se sentem satisfeitos com a maneira com a qual conversam e compartilham os problemas com as pessoas de seu convívio na universidade. Isso parece significar que, de maneira geral, há boa aceitação em relação à orientação sexual diversa da perspectiva heteronormativa, porém não se pode afirmar que exista, de fato, um suporte efetivo e seguro para as situações que podem representar problemas na convivência institucional.

Esses achados podem ser mais bem elucidados e compreendidos quando se observam os dados coletados na segunda etapa da pesquisa por meio das entrevistas. Considerando o processo interpretativo desenvolvido, as informações foram agrupadas em três eixos de significados, os quais emergiram dos discursos dos estudantes.

a) A universidade como espaço de acolhimento

Os discursos apontam, com regularidade, para uma leitura da universidade enquanto espaço de acolhimento, o que é consenso entre a maior parte dos entrevistados. Nesse sentido, chama a atenção uma compreensão de que, na faculdade, a pessoa pode se expressar naturalmente, como quem ela de fato é, sem que isso cause algum estranhamento ou seja uma questão a ser debatida. As falas a seguir ilustram esse entendimento.

É como se eu não tivesse falado nada, sabe? [...] Porque justamente é uma coisa muito natural ali dentro... (Entrevistada 1).

É quase se o normal fosse não ter que falar, sabe? [...] me sinto aceita mesmo sem ter que falar, sabe? (Entrevistada 4).

Na graduação não me pareceu ser um tabu, assim, me pareceu ser algo mais natural, assim, como se não fosse o principal tópico, assim, então é algo que me parece bastante tranquilo também (Entrevistado 3).

Dentro dessa lógica, parte dos discursos aponta para a universidade como um espaço de respiro, de escape de um cotidiano mais opressor, como demonstram as falas que seguem.

Era como se ao sair do ônibus [que transporta os estudantes de sua cidade para a universidade] fosse virada uma chave, sabe, aqui tá tudo bem, tudo tranquilo, se tu falar, ninguém vai falar nada de ruim, né, então até eu falo, fazer uma brincadeira,

olha quanta gente de cabelo colorido né, então ninguém vai se importar com isso... mas aí volta pro ônibus, volta pra cidade pequena, fecha de volta, entende? (Entrevistada 5).

Nos primeiros meses da faculdade, que foram poucos antes da pandemia, eu pude experimentar um lugar onde eu não era julgada... um lugar que eu me senti à vontade... um lugar que ao mesmo tempo era longe dos meus pais... (Entrevistada 9).

Ainda na perspectiva do acolhimento, a universidade aparece como lugar em que o estudante se empodera e se apodera de sua identidade. Um dos entrevistados, por exemplo, menciona que “se descobriu” homossexual na convivência com os pares na universidade. Outro coloca que fez questão de demarcar sua orientação já no momento de apresentação para a turma, no primeiro dia de aula.

A percepção de acolhimento refere-se mais à relação com os colegas e amigos, dentro dos cursos que frequentam, do que à universidade como instituição. Também aparecem, todavia, embora de forma menos expressiva, falas que demonstram uma imagem da instituição universidade como um lugar que acolhe, como se vê na sequência.

Eu tenho essa imagem assim da [nome da universidade] como um lugar acolhedor de diferenças e inclusivo... (Entrevistada 6).

Existe uma certa... um acolhimento, um certo interesse em se debater dentro de vários espaços da universidade (Entrevistado 3).

b) A universidade como “universidades” nem sempre acolhedoras

Os discursos evidenciam, com regularidade, uma compreensão de que a universidade pode, também, constituir-se em espaço hostil à diversidade de orientação sexual. Nesse sentido, é frequente o olhar sobre a universidade como um conjunto heterogêneo, que agrega distintas percepções sobre diversidade. Os entrevistados referem-se a distintas nuances no tratamento do tema, o que estaria condicionado à área do conhecimento:

Claro que temos áreas que a gente sabe que... não dá para generalizar, mas as pessoas daquelas áreas têm um pensamento um pouco mais tradicional, enfim... (Entrevistada 1).

Nos espaços que eu frequento, sim [há acolhimento], agora, eu não tenho certeza, não posso falar em relação a outros espaços... já teve pessoas que falaram que não se sentiam muito acolhidas dentro de certos espaços (Entrevistado 3).

No resto da [nome da instituição], assim, tipo nos outros prédios, assim, o pessoal é mais, mais padrão, mais hetero, mais... enfim... Então, tipo, tem uma diferença bem grande, assim, sabe? Se às vezes eu tô com meus amigos, assim, tem uns olhares, sabe? Tem umas... parece que as pessoas sabem que a gente não é daquele prédio, percebem que a gente não é dali [...], as pessoas olham muito para a gente com esse olhar de “essa galera estranha, esquisita da [nome de sua unidade acadêmica]”, sabe? Tipo... eu sinto que tem um certo julgamento em outros lugares (Entrevistada 4).

Constata-se, nas narrativas, uma lógica que diz respeito à existência de “universidades” dentro da mesma universidade. Nesse sentido, alguns estudantes relatam que nos seus cursos o tema não é suficientemente abordado.

Na verdade, esse é um assunto que a gente não fala muito no meu curso... (Entrevistada 6).

No geral eu não sinto muito apoio... eu acho que dentro da turma eu me sinto muito acolhido, muito apoiado, tanto pelos meus colegas como pelos meus professores [...]. Então dentro da minha turma eu me sinto em um lugar muito confortável... com os professores também, muito confortável quanto a isso..., mas no geral eu não sinto que a faculdade fala o suficiente sobre, sabe? (Entrevistado 7).

No imaginário dos entrevistados reside a ideia da universidade como instituição tradicional, como observado em parte significativa dos discursos, o que é retratado com as falas a seguir.

Eu acho que a [nome da universidade], ela tem uma estrutura bem padrão, assim, tipo, bem dentro das normas, tipo normais, assim, da sociedade. [...] Não me passa nenhuma sensação de, tipo, de inclusão, assim, sabe? Uma coisa que tu entra, assim, que tu veja os prédios, que tu veja as pessoas, que tu veja... ah não sei, a decoração, as placas, enfim, o que seja. [...] Geralmente, quando tem esses movimentos, assim, tipo junho, né, ou qualquer coisa que seja focada em deixar a comunidade LGBT, tipo, confortável, não vejo isso na [nome da universidade] (Entrevistada 4).

Eu sinto uma neutralidade muito grande da parte da universidade nesse aspecto, né? [...] Pode parecer bobagem, mas eu gosto muito desse mês porque é aí que a gente vê muitas pessoas que decidiram ficar em cima do muro e pessoas que botam a cara à tapa, porque não é fácil, também. [...] Eu acho que tem que existir um posicionamento de valores nesse sentido, né? Então o que acontece hoje é que a universidade está lidando com jovens que cresceram com o Google e esses jovens precisam disso... eles precisam ouvir o que não ouviram nas casas deles dentro da comunicação da universidade... [...] eu acho que a universidade é neutra e essa neutralidade é perigosa (Entrevistada 9).

Alguns entrevistados narram situações vivenciadas, tanto pessoalmente quanto por conhecidos, atravessadas por preconceitos geralmente mais sutis. Os relatos seguintes são exemplos de tais percepções.

A gente percebe e umas coisas são muito sutis, sabe? Então... pra eu te dar um relato, assim, tipo, com consistência: “ah aconteceu tal coisa, tipo, um bafafá, vou te contar um negócio”, não, nunca presenciei mesmo, ainda bem né (Entrevistada 4).

Na sala, por parte de alguns colegas, já passei, também, mais pelos colegas mesmo, os professores nunca fizeram abertamente (Entrevistado 8).

Eu tenho um professor [...] e ele sempre faz piadas de que eles [dois estudantes amigos próximos] estão namorando, sabe? [...] E o que me deixa desconfortável é que a parte que era para ser o ponto da piada é o fato de eles serem dois meninos, sabe? Isso é uma coisa que me deixa desconfortável... (Entrevistada 6).

A academia, a universidade ela nem sempre é muito acolhedora [...] Agora me veio aqui, inclusive, uma situação com uma pessoa que eu convivi, assim um tempo, que era trans, que é trans e teve que, em certos momentos, ah... foi chamada pelo *deadname* [nome morto] (Entrevistado 3).

Não sei, mas às vezes eu já me senti, tipo, né... que eles me olhavam com olhar diferente no sentido de tratar mal, mesmo (Entrevistado 8).

c) Como a universidade poderia ser mais acolhedora?

Os participantes foram questionados sobre como, a partir de sua experiência, a universidade poderia se tornar um espaço mais acolhedor às diversidades. Os discursos dos estudantes foram agrupados em três conjuntos de proposições: o investimento na comunicação institucional, o estabelecimento de espaços seguros de acolhimento e a busca pela formação sobre o tema.

As falas que propõem o investimento na comunicação institucional partem do reconhecimento de que há uma neutralidade na forma como a universidade comunica, o que, via de regra, contribui para preservar a ordem das coisas. Diante desse diagnóstico, emergem as proposições seguintes.

Eu acho que seria pegar agora, o mês da visibilidade, e fazer... eu não sei... distribuir *bottons*... alguma coisa assim, sabe? As pessoas gostam de coisas palpáveis tipo “cara, a [nome da universidade] tá do meu lado”. Não sei, começa a botar em propaganda... [...] coloca um casal de homens de mãos dadas indo pro vestibular... sei lá... eu acho que é muito importante nesse sentido... Não precisa ser aquela coisa “a [nome da universidade] apoia a causa LGBT”, tu pode apoiar sem falar isso, né? (Entrevistada 9).

Não sei, ter placas, ter bandeira, [...] eu fico imaginando, sabe, o que que é um ambiente que é, assim, acolhedor. Geralmente a gente vê que, tipo, tem coisas escritas, assim, tem pinturas, tem placas, tem bandeiras, tem a representatividade, tipo, que onde tu for, tu vê, tipo, não tá passando batido, sabe? Tu pensa: “não, ok, esse lugar, ele tá aceitando a causa e tudo o mais” (Entrevistada 4).

Alguma coisa como campanha com relação a esse tipo de *bullying*, alguma coisa, assim, sobre a questão de homofobia dentro da sala de aula, algo que deixasse mais escancarado que não pode, que não é legal, que às vezes eu, por exemplo, eu sou diferente, eu falo, mas tem pessoas que não falam, tem pessoas que guardam para si e sofrem, né. Daí tipo, algumas campanhas voltadas a isso, para deixar mais ainda evidente que não pode, acho que seria útil (Entrevistado 8).

Também, de forma recorrente, os discursos defendem a importância de a universidade possuir um canal específico de atendimento e acolhimento aos estudantes LGBT+, como evidenciam as falas a seguir.

Eu ainda acho às vezes que poderia ter um atendimento específico, sabe? (Entrevistada 1).

E eu imagino que o [nome do setor responsável pelo atendimento aos estudantes] também teria um papel bem importante no meio disso porque [...] é quem dentro da universidade tem essa, essa representação estudantil (Entrevistado 3).

Eu acho que ter grupos onde as pessoas podem entrar em contato com mais pessoas como elas, isso também ajuda muito... Eu não sei, talvez seja uma ideia um pouco ambiciosa, mas sei lá... ter um canal, um e-mail, um número de WhatsApp que tu pode conversar com alguém sobre isso anonimamente [...]. Quando eu entrei eu tinha expectativas muito altas de achar mais pessoas como eu, mas até agora está difícil... [...] eu queria poder ter contato com mais pessoas como eu para poder falar, assim, sem se preocupar com nada. Ter alguém que me entendesse completamente (Entrevistada 6).

Uma coisa que eu converso muito com meus amigos é uma questão de a gente precisar de algum lugar para falar e para ser ouvido... que não fala só da questão LGBT, mas também uma questão das mulheres e de assédios e essas coisas, porque a gente tem muito medo de denunciar qualquer coisa que aconteça. [...] Então o que eu acho que falta é um lugar que a gente possa falar anonimamente sobre isso e que medidas sejam tomadas (Entrevistado 7).

De maneira também expressiva, apareceu a proposição de se trabalhar o tema no processo de formação acadêmica realizado na universidade, em todas as áreas do conhecimento, conforme ilustram os extratos que seguem.

A gente tem algumas palestras ou algumas coisas que eu considerei muito boas... mas fica só para aquela área ali, né? Talvez isso poderia ser uma opção... ou algum jeito de trazer um pouco essa questão para dentro da sala [de aula], sabe? Ou relacionar isso com as áreas e com os conteúdos que têm em todas, né? Porque às vezes fica só em algumas... (Entrevistada 1).

Faz uma palestra sobre isso, sobre LGBTfobia dentro da universidade, sobre os desafios para uma pessoa LGBT no mercado de trabalho... bota essa questão do LGBT dentro do ambiente científico também (Entrevistada 9).

Diante do papel que os professores desempenham, sendo, nas palavras de um entrevistado, “os porta-vozes da universidade” (Entrevistado 9), essa discussão remete à responsabilidade do corpo docente. Nesse sentido, um dos entrevistados fala sobre a importância de se empreender formações que considerem as especificidades das distintas áreas do conhecimento, partindo dos professores:

eu acho que deveria ser uma questão mais micro eu acho, assim, de prédios específicos, né, [...] Isso pode vir até mesmo do corpo docente, né. [...] Acho que algum tipo de ação baseada nisso: que fosse nos prédios, mas também com os corpos docentes desses lugares (Entrevistado 2).

Outro participante, ao abordar essa proposta, ressalta a importância da formação para os professores:

É importante existir uma instrução aos professores, que se a universidade está fazendo uma campanha dessas, eles não podem chegar na sala de aula e fazer piadinhas... mas eu acho que se fosse existir esse movimento dentro da faculdade ele teria que estar junto com professor. [...] Porque o professor está falando com a geração Google, tá falando com a geração que às vezes acha um lugar confortável para viver aqui e a gente tem que valorizar isso... e “ah, mas você concorda ou discorda”... não importa! Se essa pessoa é assim, você não tem que concordar ou discordar (Entrevistada 9).

PENSAR A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES: PROBLEMATIZANDO OS DADOS

Partindo da premissa de que uma educação superior mais inclusiva e plural é a base do desenvolvimento sustentável, conforme propõe o documento de referência da última Conferência Mundial sobre Educação Superior (Unesco, 2022), os dados aqui apresentados permitem desenvolver um conjunto de discussões que ajudam a refletir

sobre o lugar da universidade – mais especificamente, a comunitária – bem como caminhos possíveis no sentido de tornar-se mais inclusiva e plural.

Inicialmente, cabe sublinhar que os discursos dos estudantes corroboram a importância das relações apoiadoras. A revisão realizada por Braga *et al.* (2017) mostra que as redes sociais, ao ofertarem relações apoiadoras, contribuem para a ampliação da resiliência e para a redução da vulnerabilidade às violações a que os jovens homossexuais estão submetidos e, assim, para o aumento da qualidade de vida. Paveltchuk e Borsa (2020) evidenciam o suporte social como fator de proteção de jovens lésbicas, gays e bissexuais, que colabora para reduzir o risco de sofrimento psíquico e estresse associado à sua condição.

Ainda, Paveltchuk e Borsa (2020) destacam os efeitos benéficos, para pessoas gays, lésbicas e bissexuais, da identificação com os pares, de modo que a conexão com a comunidade LGBT+ e o sentimento de pertencimento ao grupo tornam-se fatores protetivos e promotores de bem-estar. Esse aspecto é significativo nos dados da pesquisa, quando os estudantes expressam a naturalidade com a qual o tema da orientação sexual é tratado nos grupos pelos quais circulam na universidade, o que os permite vivenciar uma experiência encorajadora e de empoderamento.

Os dados, todavia, também revelam que nem sempre a universidade, enquanto instituição, se constitui como espaço de apoio aos estudantes. Sobre isso, Ganam e Pinezi (2021) afirmam que “a universidade ainda se organiza como um espaço hostil à diversidade”.

Conforme evidenciado nas narrativas dos participantes, o tema do gênero e da sexualidade circula na universidade, por mais que ela busque comunicar uma pretensa neutralidade. As posturas de neutralidade tendem a corroborar o *status quo* atravessado por desigualdades e estigmas, como bem aponta Paulo Freire (2017), ao alertar que a escolha pela neutralidade é, na verdade, a escolha pela opressão.

A tradicional identificação social da instituição universidade como templo do conhecimento científico, dificulta sua abertura para os temas do cotidiano, muitos deles também temas relevantes no âmbito da ciência, o que apresenta diferentes nuances a depender da cultura de cada área do conhecimento. Isso ajuda a explicar a variação que os entrevistados encontram entre os distintos cursos, reconhecendo que nas áreas de ciências humanas há maior porosidade para a discussão de temas considerados relevantes no cotidiano, dentre eles a questão das diversidades – tema que também apresenta interesse científico, embora possa não haver esse reconhecimento em determinados campos do saber. Nesse sentido, cabe registrar a pesquisa realizada por Osti *et al.* (2020) junto a estudantes de uma universidade pública do país, a qual encontrou maiores níveis de insatisfação entre estudantes da área de exatas (quando comparados aos das áreas de humanas e biológicas) no que diz respeito ao relacionamento com seus professores, apontando maior frieza e inflexibilidade, o que impede a aproximação e o diálogo dentro e fora da sala de aula.

A baixa porosidade, mais característica de algumas áreas, leva a refletir sobre a própria ideia de conhecimento científico tradicionalmente construída. Nesse sentido, importa resgatar a crítica à lógica positivista, crítica essa que afirma o conhecimento como construção humana e, desse modo, atravessado por valores. Nas palavras de

Oliveira e Mariz (2019, p. 8), “não existe conhecimento neutro, assim como não existe educação neutra, visto que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo está imerso de significação pela própria dimensão constitutiva do ser humano”, de tal modo que prática científica e prática pedagógica são, sempre, contextualizadas e atravessadas por valores. Partindo desse entendimento, pode-se inferir que uma universidade mais acolhedora à realidade de seus estudantes – e, portanto, mais propícia à diversidade – exige conceber a construção do conhecimento e o processo educativo a partir de um prisma que pressupõe a inexistência de neutralidade, tornando-se, assim, mais porosa ao mundo externo.

Outro ponto a ser analisado diante dos relatos dos estudantes está relacionado às situações atravessadas por preconceitos, geralmente sutis, relatadas nos discursos, o que remete ao conceito de microagressão. As microagressões são violências que ocorrem de forma dissimulada e, muitas vezes, imperceptível para outras pessoas que não a vítima. Cunhado nos EUA na década de 1970 para designar ofensas diárias sutis e clichês em relação a pessoas racializadas (Sue *et al.*, 2007), o termo expandiu-se para o estudo de outros grupos sociais e contextos, a exemplo da comunidade LGBTQ+ (Silva; Vicili, 2022). Pode-se demarcar que as piadas, os olhares desconfiados, os tratamentos hostis relatados pelos participantes da pesquisa, configuram microagressões. São comportamentos não claramente identificados – como bem expressa uma participante (Entrevistada 4): “são muito sutis”, não permitindo relatar “com consistência” uma situação de preconceito vivida.

O estudo de Amodeo, Esposito e Bacchini (2020), em uma grande universidade na Itália, evidencia o quanto um contexto de microagressões heterossexistas contribui para o desenvolvimento de uma percepção negativa dos estudantes – tanto homossexuais quanto heterossexuais – a respeito do clima no *campus*. O estudo de Crane *et al.* (2020), por sua vez, relacionou as microagressões contra estudantes LGBTQ+ em sala de aula a menor intenção de continuar os estudos na universidade, aumentando, assim, o risco de evasão. Viana *et al.* (2022) ressaltam que a percepção de inclusão, por parte de estudantes transgênero, é fator significativo para sua manutenção na universidade. Importa registrar que, apesar do reconhecimento da existência de microagressões, bem como da pertinência do conceito para este estudo, isso não pode significar a invisibilização ou a minimização de práticas discriminatórias contra a população LGBTQ+, que extrapolam o preconceito e a microagressão e, muitas vezes, podem estar combinadas a esses processos.

Em análise às propostas dos entrevistados para que a universidade se torne um espaço mais acolhedor, emerge a necessidade de uma comunicação institucional que manifeste que a IES se importa com o tema e que busca constituir-se em espaço aberto às diversidades – o que requer o abandono de uma postura de pretensa neutralidade.

Ainda, fica evidente a importância de se investir em formação, o que, afinal, consiste na principal atividade da universidade. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Alves e Silva (2016) com estudantes LGBTQ+ de uma universidade pública brasileira, identificou que parcela do preconceito vivenciado na universidade é atribuído ao desconhecimento e à falta de informação sobre questões de gênero e sexualidade, o que evidencia a necessidade de se investir em espaços formativos e de debates sobre essas questões.

A formação proposta nas falas dos entrevistados participantes da pesquisa envolve também os docentes da instituição, muitas vezes pouco familiarizados com a temática de gênero e diversidade. A pesquisa de Souza, Silva e Santos (2017), desenvolvida no âmbito da educação básica com professores de escolas públicas, identificou que os docentes tendem a carregar consigo representações sociais sobre diversidade sexual que reproduzem estereótipos, o que gera preconceitos sutis no ambiente escolar, remetendo à necessidade de investimento em formação.

Neto e Vilaça (2022), reconhecendo que os professores tendem a apresentar lacunas sobre o assunto, defendem o investimento em formação continuada na perspectiva do desenvolvimento da competência cultural. A competência cultural, conforme os autores, tem raízes na área sociocognitiva e objetiva a diminuição dos estigmas e preconceitos contra grupos populacionais com diferenças em suas necessidades. Conforme Costa *et al.* (2017), a competência cultural, crescentemente utilizada na área da saúde, surgiu com foco nas diferenças raciais, tendo sido ampliada para outros grupos, tais como LGBT+. Destacam Costa *et al.* (2017, p. 107) que ser culturalmente competente vai além do conhecimento da cultura de determinado grupo, contemplando “a capacidade de oferecer serviços com a devida atenção às crenças culturais, comportamentos e necessidades dos usuários destes serviços”. Envolve, então, conhecimentos, atitudes, habilidades e domínio.

Outra proposta evidenciada nas narrativas dos estudantes indica a criação de espaços coletivos seguros e acolhedores. Amaral (2013) pesquisou coletivos universitários de diversidade sexual em três IESs de Minas Gerais, chegando à conclusão de que o estabelecimento desses espaços é estratégia eficaz no contraponto à lógica heteronormativa que predomina nos discursos das universidades. Amaral e Naves (2020), por sua vez, analisaram o papel desempenhado por coletivos estudantis na perspectiva feminista decolonial e concluíram que tais coletivos, como expressão da mobilização estudantil, configuram-se como espaços seguros de refúgio, compartilhamento, aconselhamento e suporte.

Refletir sobre como a universidade pode tornar-se um espaço mais acolhedor significa, de modo mais amplo, refletir sobre o tema da permanência estudantil, cada vez mais valorizado pelas IESs. A permanência, para além das questões de ordem financeira, também possui uma dimensão simbólica, a qual diz respeito à integração efetiva dos estudantes à vida acadêmica em todos os seus aspectos, envolvendo as inter-relações que se constroem e a afiliação universitária (Ganam; Pinezi, 2021).

Trata-se, em última instância, de movimentos na perspectiva da promoção do engajamento estudantil e do senso de pertencimento dos acadêmicos (Heringer, 2022). O engajamento está associado ao “envolvimento e compromisso do aluno com seu desenvolvimento como estudante, implicando também um compromisso recíproco da instituição em viabilizar os melhores meios para que este pleno engajamento aconteça”. O senso de pertencimento “pode ser compreendido como um conjunto de fatores que fazem com que os estudantes se sintam parte da instituição, se sintam respeitados e apoiados” (Heringer, 2022, p. 5). O engajamento, então, envolve aspectos como relacionamento, postura docente e ambientes institucionais; diz respeito à experiência vivida pelo estudante na universidade e o seu senso de pertencimento a ela (Kampff; Ramirez; Amorim, 2018).

Como pode-se depreender dos dados coletados, esses movimentos exigem políticas institucionais que fomentem: (a) a criação de espaços coletivos, em que os estudantes se sintam seguros, acolhidos e fortalecidos; (b) uma comunicação institucional inclusiva; (c) a formação da comunidade acadêmica na perspectiva do desenvolvimento da competência cultural, a qual envolve conhecimentos, atitudes, habilidades e domínio (Costa *et al.*, 2017); (c) a crítica à neutralidade e, nesse sentido, o empenho em direção à maior porosidade com a realidade social e cultural dos estudantes.

Para as IESs comunitárias, mais especificamente, o desafio de tornar-se mais porosa ao mundo externo é ainda mais premente, uma vez que a relação universidade-sociedade é inerente à natureza do modelo institucional. Ocorre, porém, que as pressões decorrentes dos processos de mercantilização da educação superior tensionam as universidades comunitárias a se afastarem de seus compromissos sociais (Fioreze, 2022).

Importa pontuar, por fim, o papel das políticas públicas de avaliação como indutoras de novas práticas a serem assumidas pelas IESs (Silva, 2021). Nesse sentido, as IESs comunitárias deparam-se com pressões para a homogeneização em relação aos demais modelos institucionais em decorrência das avaliações e dos *rankings*, o que tem relação com as políticas nacionais que estabelecem parâmetros de qualidade que, em última instância, são responsáveis pelo reconhecimento e imagem de sucesso das instituições e seus cursos; tais parâmetros, de certa forma, engessam as instituições ao priorizar métricas de produtividade em detrimento da interação com a comunidade e suas necessidades. Nesse sentido, seria pertinente que o Estado brasileiro, se alinhado com uma proposta de realização dos ODSs, pudesse induzir o compromisso das IESs por meio de suas políticas e métricas de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade, da mesma forma que as demais instituições sociais da modernidade, possui o dever de se unir aos esforços globais para o desenvolvimento sustentável. Há inúmeras formas pelas quais ela pode contribuir nesse sentido, e tornar-se mais inclusiva é uma delas. Para isso, é fundamental que as IESs sejam mais porosas ao contexto sociocultural e assumam posições, o que significa abrir mão de uma pretensa neutralidade.

A respeito do modelo comunitário, ao qual pertence a universidade junto a qual foram coletados os dados desta pesquisa, a porosidade e o alinhamento à perspectiva dos ODSs colocam-se como condições para a demarcação de seu lugar no conjunto das IESs privadas, estabelecendo, com isso, a sua diferenciação ante o modelo mercantil em franca expansão no país. Cabe destacar ainda, nesse sentido, a importância das políticas públicas para a educação superior, uma vez que elas podem induzir as IESs à adoção de um fazer mais comprometido com o desenvolvimento sustentável.

Embora os dados apresentados neste artigo sejam referentes à experiência vivida em uma universidade específica, é possível depreender daí uma percepção mais ampla de que as instituições de educação superior têm potencial para se constituírem em espaços de acolhimento aos estudantes em suas identidades, contribuindo ativamente na composição de relações apoiadoras significativas.

Para avançar nesse sentido, porém, são necessários movimentos institucionais que, conforme os dados, passam pelo posicionamento crítico em relação a um papel

social supostamente neutro, pela necessária formação da comunidade acadêmica sobre gênero e diversidades, na perspectiva do desenvolvimento da competência cultural, e por atuar afirmativamente no estabelecimento de políticas e na criação de espaços seguros e protegidos para a população LGBT+.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa permite prospectar a necessidade de novos estudos que abranjam um conjunto maior de IESs no sentido de identificar diferentes nuances referentes às políticas institucionais de acolhimento e inclusão da diversidade de orientação sexual.

FINANCIAMENTO

Este trabalho contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 40/2022, processo nº 420086/2022-6.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; SILVA, Elder Luan dos Santos. Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes não heterossexuais na UFRB. *Revista Gênero*, v. 17, n. 1, p. 83-98, 2016.
- AMARAL, Julião Gonçalves. Lutas por reconhecimento, desrespeito e universidade: a atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual para o enfrentamento à homofobia institucional. *Revista Teoria & Sociedade*, v. 12, n. 2, p. 229-262, 2013.
- AMARAL, Isabela Grossi; NAVES, Flávia. O enfrentamento das opressões de gênero numa universidade pública: o papel dos coletivos estudantis na ótica do feminismo decolonial. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, v. 7, n. 1, p. 151-184, 2020.
- AMODEO, Anna Lisa; ESPOSITO, Concetta; BACCHINI, Dario. Heterosexist microaggressions, student academic experience and perception of campus climate: findings from an Italian higher education context. *PLoS One*, v. 15, n. 4, p. e0231580, 2020.
- ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação ao Ensino Superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare*, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015.
- BARCELOS, Eronita Silva. A autoavaliação institucional como processo de reflexão e sistematização na Unijuí. *Revista Contexto & Educação*, v. 24, n. 81, p. 93-111, 2009.
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; SCHAEFFER, Olmiro Cristiano Lara; DEL RÉ, Cassiano Cavalheiro. O modelo comunitário regional e a equidade na educação superior brasileira *Práxis Educativa*, 2023 (no prelo).
- BOLOGNESI, Bruno; PERISSINOTTO, Renato. O uso do survey no estudo do recrutamento político: limites e vantagens. In: CODATO, Adriano Nervo; PERISSINOTTO, Renato (org.). *Como estudar elites*. Curitiba: Editora UFPR, 2015. p. 33-60.
- BOSZORMENYI-NAGY, Ivan; SPARK, Geraldine M. *Lealtades invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu Editora, 2003.
- BRAGA, Iara Falleiro; SILVA, Jorge Luiz da; SANTOS, Yurín Garcêz de Souza; SANTOS, Manoel Antonio; SILVA; Marta Angélica Iossi. Rede e apoio social para adolescentes e jovens homossexuais no enfrentamento à violência. *Psicologia Clínica*, v. 29, n. 2, p. 297-318, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. *Lei nº 12.881*, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo, 2013.
- BROWN, Roger; CARASSO, Helen. *Everything for sale? The marketization of UK higher education*. Routledge: London and New York, 2013.
- CHANKSELIANI, Maia; QORABOYEV, Ikboljon; GIMRANOVA, Dilbar. Higher education contributing to local, national, and global development: new empirical and conceptual insights. *Higher Education*, v. 81, p. 1-19, 2021.

COSTA, Luana Dias; BARROS, Alana Dantas; PRADO, Elizabeth Alves de Jesus; SOUSA, Maria Fátima de; CAVADINHA, Edu Turte; MENDONÇA, Ana Valéria Machado. Competência cultural e atenção à saúde da população de lésbicas, gays, bissexuais travestis e transexuais (LGBT). *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, v. 11, n. 1, p. 105-119, 2017.

CRANE, Phoenix; SWARINGEN, Katarina S.; RIVAS-KOEHL, Matthew; FOSTER, Anthony M.; LE, Tran H.; WEISER, Dana A.; TALLEY, Amelia E. Come Out, Get Out: Relations Among Sexual Minority Identification, Microaggressions, and Retention in Higher Education. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 37 n. 9-10, 2020.

DE OLIVEIRA, Danilo Gomes; DE OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes. Diário da homofobia: a construção de um produto audiovisual sobre homofobia na universidade. *Educação, Cultura e Comunicação*, v. 13, n. 25, 2022.

DOS SANTOS, Victor Emmanuel Fernandes Apolônio; VASCONCELOS, Ulrich; NEGRO-DELLACQUA, Melissa; LIMA, Kedma de Magalhães; FERREIRA, Luis Oscar Cardoso. Prevalência da homofobia entre alunos da Universidade de Pernambuco em 2012. *Revista Saúde e Desenvolvimento*, v. 11, n. 6, p. 66-83, 2017.

FIOREZE, Cristina; BERTOLIN, Júlio César Godoy. O público e o privado na educação superior: uma contribuição para a revisão de conceitos. *Pro-Posições*, v. 31, p. e20170129, 2020.

FIOREZE, Cristina. As universidades comunitárias e os ODS: entre o compromisso com o bem público e a submissão ao mercado. *Perspectiva*, v. 40, n. 3, 2022.

FRANTZ, Walter. Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: SILVA, Enio Waldir; FRANTZ, Walter. *O papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 15-102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, v. 37, 2021.

HERINGER, Rosana. Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. *Educar em Revista*, v. 38, 2022.

KAMPFF, Adriana Justin Cerqueira; RAMIREZ, Rosa Eulógia; DE AMORIM, Lidiane Ramirez. A universidade enquanto (não) lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. *Educação por Escrito*, v. 9, n. 2, p. 347-360, 2018.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa Oliveira (org.). *Metodologia de pesquisa científica em informática na educação: abordagem qualitativa de pesquisa*. 2021. V. 3.

MBEMBE, Achille. The age of humanism is ending. *Mail & Guardian*, Johannesburg, South Africa, 22 Dec. 2016.

MCCOWAN, Tristan. *Higher education for and beyond the sustainable development goals*. Berlin: Springer Nature, 2019.

NETO, João Alves; VILAÇA, Teresa. Você é LGBTQIA+ amigável ou competente? O processo de construção da competência cultural para profissionais da saúde e da educação. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 33, p. 1.037-1.037, 2022.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *Educação UFSM*, v. 44, 2019.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. Perfil dos estudantes de graduação entre 2001 e 2015: uma revisão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 26, n. 1, p. 237-252, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Agenda 2030. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 ago. 2019.

OSTI, Andreia; CHICO, Beatriz Marsili; OLIVEIRA, Vinicius de; ALMEIDA, Leandro S. Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020.

OWENS, Taya Louise. Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, v. 52, n. 4, p. 414-420, 2017.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho; JUNIOR, José Alexandre da Silva; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, v. 18, n. 42, p. 384-411, 2016.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro. A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. *Revista da SPAGESP*, v. 21, n. 2, p. 41-54, 2020.

RODRIGUES, João Paulo Ribeiro. A população LGBTI e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos países-membros do Mercosul. *Cadernos Eletrônicos Direito Internacional Sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, 2021.

- SCHMIDT, João Pedro. O comunitário em tempos de público não estatal. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.
- SCHULMAN, Sarah. Familial homophobia: an experience in search of recognition. In: *Ties that bind: Familial homophobia and its consequences*. New York: The New Press, 2009.
- SILVA, Bárbara Helena; VIECILI, Juliane. Características do comportamento de microagressão contra pessoas trans em ambientes de trabalho. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, v. 13, n. 1, p. 271-288, 2022.
- SILVA, Roberto Araújo da. A avaliação educacional como política pública de resistência: o caso do SINAES. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 61, p. 329-343, jan. 2021.
- SOUZA, Ana Carolina Barbosa de; BARBADO, Norma. Reflexão e diálogo sobre sustentabilidade no ensino básico e superior. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 115, p. 131-146, 2021.
- SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 25, n. 2, p. 519-544, 2017.
- SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.
- SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-122.
- SUE, Derald Wing; CAPODILUPO, Christina M.; TORINO, Gina C.; BUCCERI, Jennifer M. HOLDER, Aisha M. B.; NADAL, Kevin L.; ESQUILIN, Marta. Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *American psychologist*, v. 62, n. 4, p. 271-286, 2007.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: Unesco Brasil, 2016.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and cultural organization. Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. *Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior*. 18-20 de mayo de 2022. Disponível em: <https://cdn.eventsbase.com/www.whhec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca-2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- VANUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária: o que é, como se faz?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- VIANA, Carolina Pinto; DELGADO, Igor Matheus; ROSA, Anderson; NEVES, Vanessa Ribeiro; SIQUEIRA, Lucíola D'Emery. A vivência de estudantes transgênero na universidade. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 35, 2022.
- WALKER, Melanie; MCLEAN, Monica. *Professional education, capabilities and the public good: the role of universities in promoting human development*. London; New York: Routledge, 2013.
- WORLD BANK. *The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms*. Washington: World Bank Human Development Group, 1998.

Autor correspondente:

Cristina Fioreze

Universidade de Passo Fundo

BR 285 Km 292,7 – Campus I, Bairro São José – São José, Passo Fundo/RS, Brasil. CEP 99052-900

fiorezecristina@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

