



Alexandre Luiz Polizel
Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori
Rivana Zaché Bylaardt

Sexua- lidades Educações e Narrativas

Histórias de vida de estudantes
que nos contam os currículos da
educação profissional e tecnológica



SEXUALIDADES, EDUCAÇÃO E NARRATIVAS

SEXUALIDADES, EDUCAÇÕES E NARRATIVAS

HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES QUE NOS CONTAM OS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Organizadores

Alexandre Luiz Polizel

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Rivana Zaché Bylaardt



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S518 Sexualidades, educações e narrativas: histórias de vida de estudantes que nos contam os currículos da educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico] / Alexandre Luiz Polizel, Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori e Rivana Zaché Bylaardt (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.

203p.

ISBN 978-65-5272-081-8

DOI 10.22350/9786552720818

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação profissional – Educação tecnológica – Sexualidade – Gênero – Estudantes. I. Polizel, Alexandre Luiz. II. Rezzadori, Cristiane Beatriz Dal Bosco. III. Bylaardt, Rivana Zaché.

CDU 37.01:305-057.87

AGRADECIMENTO

Esta obra reitera seus agradecimentos aos Programa Institucional de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR). Agradecemos os financiamentos dispostos pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

SUMÁRIO

Prefácio

11

Alexandre Luiz Polizel

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Rivana Zaché Bylaardt

PARTE I

HISTÓRIAS DE VIDA, VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS: OLHARES PARA O ENSINO SUPERIOR EM ENGENHARIA E QUÍMICA

1

19

Ser mulher na engenharia mecânica e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação

Rhana Vitória Conceição Rossim

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

2

33

Perspectivas estudantis: relações entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidade no curso de engenharia mecânica

Venícios Marinho Ramalho

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

3

45

Evasão, permanência e êxito na engenharia elétrica: um olhar pela analítica de gênero

Helôisa Stefany dos Santos

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

4

59

Narrativas e sexualidades: narrativas gays, formação e currículo no licenciar-se em química

Erick Antonio Da Silva Mota

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

5

75

Narrativas de licenciandos em química e os usos sociais das ciências

Matheus De Souza Silva

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

6

87

Masculinidades e representação: percepções nas narrativas de si de um licenciando homossexual da UTFPR - Londrina

Soraia Pereira Carvalho

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

7

95

As sexualidades que se fazem narrar: histórias de vida e o pensar a formação na UTFPR - Londrina

Matheus de Souza Silva

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

PARTE II

**NARRAR A SI E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO:
AFIRMAÇÕES, PEDAGOGIAS CULTURAIS E
INTERSECCIONALIDADE**

8

105

Currículos, formação e memórias: o que nos dizem LGBT's do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus?

Erick Antonio Motta

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

9

115

Currículos, formação e memórias: o que as masculinidades do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, têm a nos dizer?

Soraia Pereira Carvalho

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

10

127

Pedagogias das sexualidades a partir da série Young Royals: responsabilização social, ocultação e apagamentos

Aline Caires Nascimento

Alexandre Luiz Polizel

11

147

As sexualidades, tecnologias e os saberes tradicionais mateenses: escutas cotidianas de uma ceramista

Eloisa Menezes Pereira Coêlho

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

12

157

Currículos, formação e memórias: o que as mulheres negras do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, têm a nos dizer?

Mayara Pereira de Jesus

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

13

169

Música e sexualidades: o que nos dizem LGBT's do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus?

Lucas Gabriel Bernardo Pereira

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

14

185

A influência da literatura na formação escolar e pessoal das meninas do IFES Campus São Mateus

Carolina Marques de Faria

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Autoras/es da obra

199

PREFÁCIO

Alexandre Luiz Polizel

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Rivana Zaché Bylaardt

Ao ter este livro em mãos, ou aos olhos, convidamos que as leitoras e leitores tenham contato com narrativas, saberes e técnicas que possibilitem um embarque em reflexões acerca das narrativas, educações e sexualidades, no que tange os processos formativos de atravessamentos profissionais e tecnológicos. Nós, enquanto organizadores desta obra, tivemos o privilégio de acompanhar os desenvolvimentos das múltiplas investigações que compõem os conhecimentos por esta mobilizados e modalizados, frutos de meticulosos olhares e tentativas de escutas acerca de: Como os gêneros e sexualidades atravessam os processos formativos?

Como abertura desta obra, temos o primeiro capítulo “Ser mulher na engenharia mecânica e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação”, impulsionando olhares e reflexões acerca do panorama com os quais as mulheres que transitam pelo campo da engenharia perpassam. Neste capítulo, busca-se colocar a cena, com sensibilidade e olhar acadêmico, os obstáculos e desafios que as mulheres encontram no processo de formarem-se engenheiras, um curso tradicionalmente dominado por homens. Com sutileza e intensidade o capítulo nos dá instrumentos para pensar balizas no campo educacional para construção de ambientes acadêmicos e profissionais que se coloquem ao reconhecimento das diversidades e a busca de um cenário mais equitativo e inclusivo.

O segundo capítulo conduz-nos a pensar as “Perspectivas estudantis: relações entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidade no curso de engenharia mecânica”. Tal capítulo dedica-se a refletir acerca dos processos de evasão e permanência nos cursos de engenharia sob o prisma do conceito de gênero como instrumento analítico para pensar as trajetórias acadêmicas. Os autores provocam-nos a pensar a evasão em seu aspecto multifatorial, considerando a falta de representatividade, microagressões e fatores que moldam as decisões de permanência ou de evasão dos estudantes. Tal capítulo faz reflexão de como as narrativas provocam-nos a pensar aspectos individuais, institucionais, pedagógicos e estruturais.

Em seguida, o terceiro capítulo versa acerca da “Evasão, permanência e êxito na engenharia elétrica: um olhar pela analítica de gênero”, ampliando os olhares para pensar as reflexões acerca da formação no campo das engenharias, considerando os embasamentos nas teorias de gêneros e sexualidades. Ressalta-se que é desenvolvida uma análise perspicaz buscando dar subsídios para pensar as formações e educações para a equidade e a atuação no campo da engenharia, bem como re-pensar currículos e formações.

O quarto capítulo incita-nos a pensar o universo da formação docente, intitulado "Narrativas e sexualidades: narrativas gays, formação e currículo no licenciar-se em química", volta as escutas às experiências de vida de licenciandos gays. Esta escuta sensível traz a exploração da relação entre identidade sexual, currículo e formação docente, bem como provoca-nos a pensar nas potencialidades e obstáculos de educações inclusivas.

O quinto capítulo segue na esteira de pensar a formação de professores de química, situando-nos no universo das "Narrativas de licenciandos em química e os usos sociais das ciências". Neste, é

realizada uma reflexão sobre as percepções dos futuros professores de química, bem como os modos como estes percebem as ciências, tecnologias e seus usos sociais. A análise instiga-nos a pensar tais aspectos na interlocução dos elementos de ciências, tecnologias, sociedades e educações.

Na sequência, o sexto capítulo nos aterra a pensar as "Masculinidades e representação: percepções nas narrativas de si de um licenciando homossexual da UTFPR – Londrina", convidando-nos a pensar as masculinidades para além da construção normativa e fixa, fazendo-nos pensar a complexidade das relações entre masculinidades, sexualidades e formação docente. As narrativas dos próprios licenciandos oferecem-nos condições para refletir sobre os desafios e descobertas do fazer-se professor e a jornada de construção da identidade profissional e sexual.

O sétimo capítulo amplia nossa compreensão acerca das diversidades sexuais e suas manifestações nos espaços e contextos universitários, partindo de narrativas de licenciandos em Química. O artigo intitulado "As sexualidades que se fazem narrar: histórias de vida e o pensar a formação na UTFPR – Londrina", convida-nos, assim, a pensar as diversidades e formações de professores no ensino superior.

A segunda parte do livro coloca-nos a pensar as vivências de estudantes no cenário da educação básica, profissional e tecnológica. Esta parte é aberta com o oitavo capítulo, "Currículos, formação e memórias: o que nos dizem LGBT's do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus?", que nos instiga a pensar como o contexto da educação profissional e tecnológica, nas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem se mostrado espaços abertos e produtivos para as diversidades sexuais e as tecnodiversidades.

O nono capítulo segue, dando continuidade ao espaço para traçar reflexões acerca dos "Currículos, formação e memórias: o que as masculinidades do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, têm a nos dizer?", colocando-nos a pensar as diversas manifestações das masculinidades, suas construções e seus atravessamentos educacionais e pedagógicos. As narrativas analisadas dispõem-nos a refletir sobre as masculinidades e seus impactos nas relações sociais e pessoais.

Em "Pedagogias das sexualidades a partir da série Young Royals: responsabilização social, ocultação e apagamentos", o décimo capítulo que compõe esta obra, somos levados a pensar as educações por meio das pedagogias culturais das sexualidades, considerando artefatos culturais e a cultura pop enquanto meios de formação e subjetivação. O texto leva-nos a refletir acerca dos papéis de gênero e imaginários sociais no que tange gênero, sexualidades e seus elementos atravessadores.

Na sequência, somos convidados a adentrar o mundo das práticas ceramistas, no décimo primeiro capítulo, intitulado "As sexualidades, tecnologias e os saberes tradicionais mateenses: escutas cotidianas de uma ceramista". Este capítulo leva-nos a pensar o como as sexualidades encontram suas intersecções com as tecnologias e saberes tradicionais. É por meio das narrativas de uma ceramista que somos convocados a pensar a construção da identidade e suas interlocuções com as práticas culturais e de si.

As generificações passam a ser refletidas em "Currículos, formação e memórias: o que as mulheres negras do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, têm a nos dizer?", o décimo segundo capítulo, enquanto indissociável do elemento interseccional da racialidade. Neste capítulo são analisados e refletidos aspectos que

tocam a construção das experiências do ser mulher negra no contexto da educação profissional e tecnológica. Tais narrativas lançam luz às múltiplas camadas que atravessam as potencialidades e obstáculos de uma formação e analítica interseccional.

No décimo terceiro capítulo, "Música e sexualidades: o que nos dizem LGBT's do-no-com o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus?", somos convidados a pensar a expressão musical e sua relação com as identidades sexuais no contexto educacional – e como elemento de pedagogia cultural. Neste as narrativas versam sobre as músicas, revelando como tal linguagem-expressão faz-se um elemento potente para construção de afirmação e resistência por parte de estudantes LGBT's.

O livro é finalizado com as considerações dispostas no décimo quarto capítulo, "A influência da literatura na formação escolar e pessoal das meninas do IFES campus São Mateus", trazendo à cena a potência da literatura na construção de identidades sexuais, bem como na composição da formação integral de estudantes a partir de um viés de gênero. Busca-se, neste capítulo, traçar aproximações entre narrativas femininas e as pedagogias culturais mobilizadas pelo artefato literário.

Esta obra, com a referida disposição-composição, faz-se um convite que emerge de três projetos de pesquisas interligados "Sexualidades, Educações e Narrativas: histórias de vida de estudantes LGBTQIA+ nos contam os currículos da educação profissional e tecnológica", "Narrativas, Currículos e Sexualidades: Tecnologias-ciências e a formação sob óptica estudantil" e "Narrativas e o licenciar-se: narrar a si, narrar a experiência e, o narrar do Outro". Cada projeto contribui de maneira singular e sublime, no encontro e desencontro, na composição mosaica e híbrida das reflexões, experiências e

narrativas que nos permite pensar as interlocuções entre sexualidades, educações e formação profissional e tecnológica.

Ao longo destas páginas e desta composição, esta obra faz-se um convite, um convite à escuta das analíticas aqui apresentadas e do permitir-se inquietar-se e refletir neste encontro com o(s) Outro(s) que narra(m)... Cada história de vida, cada analítica, cada reflexão, cada afeto... faz-se um convite para catalisar ações e reações por um contexto mais diversos, equitativo e democrático. Convidamos à leitura e à escuta atenta deste.

Não prometemos com esta obra findar questões, o que intentamos é o convite a novos problemas, permanecer nestes, agir com estes... Estimamos a todas e todos uma boa leitura.

PARTE I
HISTÓRIAS DE VIDA, VIOLÊNCIAS E RESISTÊNCIAS:
OLHARES PARA O ENSINO SUPERIOR
EM ENGENHARIA E QUÍMICA

1

SER MULHER NA ENGENHARIA MECÂNICA E O APAGAMENTO DA FIGURA FEMININA NOS ESPAÇOS DE TRABALHOS E DE REPRESENTAÇÃO

Rhana Vitória Conceição Rossim

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

Por muito tempo as mulheres tiveram limitações quanto ao acesso à educação, sendo impedidas de entrar em universidades ou executar atividades que fugiam do âmbito familiar e dos cuidados domésticos. Entretanto, mesmo com o avanço e com a inserção sem ilegalidades da mulher no meio acadêmico e profissional, elas se depararam com “barreiras invisíveis”, já que a todo momento questionava-se sua capacidade intelectual.

O avanço da representatividade feminina na área acadêmica seguiu enfrentando dificuldades visto que a diferença de tratamento entre alunos e alunas se torna evidente quando as mulheres devem a todo instante provar que “merecem” estar em tais espaços, sem a possibilidade de cometer erros, comportamento que advém de preconceitos enfrentados em seu âmbito de trabalho, já que “(...) durante boa parte do século XX ainda havia um grande preconceito relacionado às mulheres estarem aptas ou até mesmo capacitadas intelectualmente para seguirem na carreira científica.” (Tessari, 2013, p. 2).

Essa desigualdade fica ainda mais evidente em se tratando de espaços acadêmicos de cursos ditos “masculinos”, como a Engenharia Mecânica, que detém ante a sociedade o estereótipo dito masculino e

como, para muitos, a mulher é considerada o “sexo frágil”, as engenheiras são de pouca visibilidade nesse meio.

A carência da figura feminina em tais espaços pode ser exemplificada até no corpo docente, visto que no Brasil “(...) a média de professoras e pesquisadoras em áreas como a engenharia e a ciência da computação é de aproximadamente 25%. As mulheres estão mais presentes em áreas como letras, lingüística, artes e ciências humanas, por exemplo.” (Cabral, 2005, p. 4).

Com isso, nota-se que grande parte das mulheres optam em muitos casos pela escolha de áreas “femininas”, afim de evitar ainda mais dificuldade apenas por ser mulher no mercado de trabalho, pois é de conhecimento de muitas que na engenharia “O cenário é balizado por desigualdades e discriminação, diferenças de oportunidades e desprezo às peculiaridades do trabalho feminino” (Cabral, 2005, p. 4).

Neste tocante, o presente trabalho tem por objetivo analisar, compreender e refletir sobre o ser mulher na Engenharia Mecânica e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação.

Percurso Metodológico

A fim de compreender o ser mulher na Engenharia Mecânica, a presente pesquisa trata de uma análise qualitativa baseada nas entrevistas audiogravadas com duas estudantes de Engenharia Mecânica do Ifes campus São Mateus onde, a partir do embasamento das histórias de vida e perspectivas das mesmas sobre as vivências encontradas no âmbito estudantil e social, tornou-se possível a construção dos estudos e discussões no presente relatório.

O presente estudo iniciou-se em março de 2023 e foi concluído em janeiro de 2024, tendo em vista que inicialmente foram realizados fichamentos e análises de artigos científicos que poderiam nortear e embasar teoricamente a presente pesquisa.

Consequente, tornou-se necessário traçar um perfil das estudantes a serem selecionadas para as entrevistas realizadas, em que deveriam atender aos seguintes tópicos: i) ser estudante do curso de Engenharia Mecânica no Ifes campus São Mateus; ii) ter mais de 18 anos e se dispor a participar da entrevista; iii) ser indivíduos que se identificam de acordo com a norma social (hegemônica) feminina, heterossexual e cisgênero. Com isso, duas alunas foram convidadas a participar e, após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e com uma breve síntese da pesquisa, aceitaram o convite¹.

Com o auxílio de um roteiro semiestruturado contendo 12 questionamentos que visavam conhecer as histórias das entrevistadas e suas percepções sobre o ser mulher na engenharia e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação, as entrevistas foram executadas. Seguem abaixo as perguntas citadas:

- 1- Consideramos que todas as entrevistas iniciam-se com uma apresentação do entrevistado. Neste cenário poderia me dizer aspectos que toquem o como você se apresenta/identifica? Pode citar características e aspectos identitários que te representam? (Poderia escolher um nome fictício para pesquisa e nos dizer o motivo da escolha deste nome?)
- 2- Ainda neste sentido poderia me dizer um pouco sobre quais são as características que te tornam essencialmente você? Pode me contar algumas histórias de sua vida que demonstrem isso e representem esta identificação?

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072.

- 3- Vamos pensar um pouco na sua relação com a engenharia mecânica, poderia nos situar como é esta relação? Em qual momento e por quais motivos você percebeu que essa poderia ser sua carreira? Há alguém, ou algo, que seja uma referência para você para te inclinar para este curso? Poderia nos representar com uma ou duas histórias de vida que representam esta identificação?
- 4- Nossa pesquisa visa estudar o ser mulher na engenharia e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação. Poderia neste sentido nos falar sobre como você enxerga o “ser mulher” na engenharia mecânica (dificuldades, problemáticas, qualidades, possibilidades...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam sua perspectiva?
- 5- Nossa pesquisa visa estudar o ser mulher na engenharia e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação. Poderia neste sentido nos falar sobre como você enxerga o “ser homem” na engenharia mecânica (dificuldades, problemáticas, qualidades, possibilidades...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam sua perspectiva?
- 6- Ainda pensando que nossa pesquisa visa estudar o “ser mulher” na engenharia e o apagamento da figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação. Poderia neste sentido nos falar sobre como a sociedade (empresas, familiares, acadêmicos) vê/compreende o que é ser “mulher na engenharia”, e mais especificamente, na engenharia mecânica? Poderia nos contar uma ou duas histórias ou falas em que você baseia essa visão?
- 7 - Ao relatar a amigos e familiares sua decisão de cursar engenharia mecânica, como foi a reação dos mesmos? Você percebe que estes vislumbravam a possibilidade do “ser mulher engenheira mecânica”? Quais representações você considera que estes possuem sobre “ser mulher engenheira mecânica”? Caso se sinta confortável, poderia citar exemplos de falas e atitudes que exemplificam essa situação.
- 8 - Você já se deparou ou ouviu sobre alguma situação/fala dentro do IFES ou em empresas que estagiou e trabalhou, que tratasse o “ser mulher engenheira mecânica de modo diferenciado”? Poderia compartilhar uma ou duas dessas histórias ou falas?
- 9 - Ainda considerando as situações de tratamento diferenciado (ou não). Vemos que no Ifes, campus São Mateus, grande parte das mulheres na engenharia encontram-se na situação de estarem “desperiodizadas”. Quais os motivos você acredita para que isto se dê (cuidado doméstico, demandas familiares, seleção

para bolsas de projetos...)? Como vê estas motivações atreladas a aspectos de gênero e do “ser mulher na engenharia”? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta resposta.

10 - Sabemos que o processo de se formar envolve expectativas sobre as futuras atuações. Neste sentido quais as suas perspectivas sobre os espaços dedicados às mulheres na engenharia (cargos de gerência, tratamentos, inviabilidade de pensamentos, ter voz...), tanto no âmbito empresarial, acadêmico quanto outros? Teria histórias ou referências que exemplificam essa perspectiva?

11- Tendo como foco a carreira profissional de uma engenheira mecânica, você nota diferença das posições (e do próprio acesso) e os cargos para mulheres e homens? Se sim, por qual motivo você acredita que se deu essa diferença? Poderia nos relatar uma ou duas histórias de vida e motivos que levam a pensar isso?

12- Há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?

Após a execução das entrevistas, as mesmas foram transcritas e analisadas sob inspirações na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré Análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação, inferência e organização analítico-textual.

Com isso, foram criadas 5 categorias a partir da análise realizada, sendo essas: a) O apagamento da mulher na engenharia; b) Financeiro e sua interferência na permanência (ou entrada) da mulher na engenharia; c) Oportunidades e sua conexão com as mulheres; d) Ser mulher na engenharia; e) Os pensamentos/attitudes externos sobre a mulher na engenharia.

Resultados e Discussão

Na presente pesquisa tem-se como base a análise das entrevistas de dois sujeitos: Paula e Emily.

Paula, ao ser questionada sobre as características que a tornam ela mesma, disse que “Eu me considero uma pessoa determinada (...) mesmo que talvez às vezes eu não consiga fazer tudo o que eu me proponho a fazer, mas eu eu tento, né? (...) E eu acho que, por eu ser uma pessoa observativa, eu gosto de aprender muito com o que acontece ao redor, né? (...) tanto que eu entrei na engenharia mecânica porque a minha irmã ela fez o técnico no ifes (...)”.

Já a Emily, se descreve como “O que faz eu lembrar de mim mesma, olha qualquer correria (..) Eu não consigo ficar parada (...) estou trabalhando, aí eu tenho outro trabalho, aí eu tenho que fazer outra coisa, eu estou indo em outros projetos, entendeu? (...) Não consigo ficar parada.”

Em ambos casos, nota-se grande necessidade de correr atrás de seus objetivos, manter-se em movimento e, também, a dificuldade de se enxergar por características físicas e comuns, já que devem a todo momento se justificar e tentar um lugar de destaque. Tal visão pode ser exemplificada através das análises das entrevistas por meio das categorias estudadas.

Onde se diz respeito à **Categoria A - O apagamento da mulher na engenharia**, demonstra-se com falas e histórias das alunas o quanto os espaços femininos na engenharia são, por muitas vezes, apagados de forma direta ou indireta dificultando o destaque e a permanência das mulheres em tal meio. Exemplificando tal teoria, vemos nas unidades de registro representativos da categoria o seguinte:

“Porque começa aí, da ideia de que a maior parcela dos estudantes é homem e aí há poucas mulheres que têm elas (...) Tem que ter um posicionamento

mais fechado, porque se não, elas não vão ser levadas a sério. Tem que tirar notas boas, porque se não é taxado como burra, sendo que se fosse os outros, se fosse os homens não seriam, não seriam discriminados.” (Paula)

“Mas o que eu percebo, sim, há um apagamento, aí é por causa da, dessa questão de entre mulher e homem. As mulheres têm que tentar se destacar, porque elas estão ali na minoria, porque elas talvez não são valorizadas, porque elas têm que ter algo a mais diferente para ela merecer estar ali, sendo que não deveria ser assim.” (Paula)

“A gente não tem nenhuma professora que é dessa parte de fabricação (...)” (Emily)

“Não é importante a gente ter uma professora, mas é uma coisa que a gente percebe na área, sabe que essa nunca foi uma mulher.” (Emily)

“Até o simples fato de falar uma ferramenta, os professores, o que eu percebo é que eles falam mais voltado para os homens. Em qualquer coisa assim, coisa bem básica, é modelo de carro, algo sobre ferramentas mesmo, que o mais presencio, é que quando eles vão se portar com homens, falam com uma naturalidade tão grande. E aí perguntam, né? Já chegaram a perguntar, você sabe o que é isso? Porque eu sei que eles (homens na turma) sabem, mas vocês (mulheres) sabem o que é isso?” (Paula)

“Esse ambiente criado ali na engenharia mecânica é mais. É difícil para a mulher entrar do que para os homens. Eu acredito que foi criado um ambiente mais receptivo para os homens do que para as mulheres.” (Paula)

Nas falas expostas nota-se grande dificuldade de recepção e aceitação da mulher nos espaços da engenharia, tanto em sala de aula quanto em áreas práticas, sejam por ações diretas como falas explícitas de exclusão da mulher, ou por atitudes indiretas que são reproduzidas em muitos casos pelo reflexo da sociedade em profissões mais masculinas, já que:

Historicamente, as mulheres foram afastadas do círculo criativo e líder da produção científica e tecnológica. Isso limitou sua atuação fora da esfera privada da casa e foi, séculos após séculos, evidenciado pela sua ausência e condução em carreiras como física, química, biologia, matemática, engenharia e computação. Essas áreas desenvolveram-se ao sabor de valores considerados historicamente como masculinos – certeza, eficiência, controle ordem (Cabral, 2005, p. 4).

Analizando o segundo tópico que se diz respeito ao **Categoria B - Financeiro e sua interferência na permanência (ou entrada) da mulher na engenharia**, nota-se que uma estabilidade financeira ou sua falta, interfere diretamente na vida acadêmica das estudantes, já que:

“Eu tenho que trabalhar para continuar a faculdade. Eu não recebo a ajuda dos meus parentes. Então eu preciso assim, sempre, estar buscando esses meios de como trabalhar e manter minha faculdade sem ter que sair (...)” (Emily)

“Então, tipo, essa correria toda na minha faculdade é pra eu não sair dela, entendeu? (...)” (Emily)

“Outro obstáculo que eu acho que interferiu também bastante foi financeiro, porque eu me lembro que quando eu entrei na faculdade (...) veio a pandemia e eu não tinha notebook, não tinha computador. E as aulas eram todas híbridas, toda online EAD, aí eu lembro que eu tive que comprar um celular novo porque o meu celular estava muito antigo, só que aí depois vieram as matérias que precisava de um computador como programação. Aí eu tive que entrar em contato com o pedagógico (...) porque eu pedia um notebook emprestado do ifes e eu não conseguia porque já tinha emprestado todos, (...) e aí eu fiz programação 1 e programação 2 pelo celular, enquanto todos os outros alunos fizeram pelo computador. Foi bem difícil (...) um dos maiores obstáculos foi o financeiro (...)” (Paula)

“Só que quando eu comparo quando eu morava com a minha mãe, o que acontecia me atrapalhava muito as (tarefas) domésticas, porque minhas irmãs todas trabalhavam, minha mãe trabalhava, eu ficava em casa e é tanto que assim (...) não era a minha mãe que pedia isso, mas eu me via no dever de casa, eu estou aqui, eu não apresento nenhuma renda extra para casa. O mínimo que eu posso fazer é fazer uma comida, deixar a casa arrumada (...)” (Paula)

“Eu não conseguia estudar durante o dia. Então, o que acontecia, se o meu turno eu estudava de manhã, à tarde eu tinha que limpar a casa, fazer a janta e o almoço para eu levar para a escola. No outro dia eu tinha que fazer a minha própria comida, sendo que aí quando eu chegar lá na escola, eu via os meninos com as suas marmitas, também feito pelas suas mães. É, não estou dizendo que eles não mereciam isso (...) Se eu fosse comparar com um menino que talvez não fizessem tudo na casa, não ficassem lavando a louça, não tivessem que fazer a sua própria comida, né?” (Paula)

As vivências das alunas exemplificam como a necessidade financeira pode interferir no rendimento acadêmico, tendo em vista

que muitas devem se preocupar com fatores externos à faculdade e não apenas com os estudos. Sejam com trabalhos domésticos que são, em sua grande maioria denominados femininos, assim como trabalhos de renda extra que possibilitem a permanência das mesmas no âmbito acadêmico. Visto isso, os estudos se tornam secundários em sua esfera de vida, atrasando seu curso acadêmico e tornando ainda mais tardia a entrada no mercado de trabalho.

No que toca a **Categoria C – Oportunidades e sua conexão com as mulheres** mostra que em muitas oportunidades de estágio ou projetos as alunas não são selecionadas apenas por serem mulheres, mesmo tendo a qualificação necessária para a vaga. Tal fato pode ser percebido em:

“Eu cheguei até uma vez no técnico a presenciar, estava com uma dupla. Ele era um homem, e aí o professor ofereceu para ele um estágio numa empresa e ele falou que não poderia aceitar porque ele estava trabalhando e aí eu estava do lado dele, aí ele (professor) não me ofereceu e aí foi atrás de mim, ofereceu outro homem, sendo que eu estava ali.” (Paula)

“No mercado é ano passado, eu acho, eu fui participar de uma entrevista (...) e eu não fui selecionada para vaga só por ser mulher, entendeu? (...) Olha, me senti bem mal porque eu estava bem afinada, queria muito a vaga e precisava, né? Eu já reparei que só tinha umas 3 mulheres (...) o restante era todo homem. (...) Nenhum tinha técnico nenhum dos meninos tinha um técnico mecânico. Tinham a formação que eu tinha, né? (...) Eu sabia algumas coisas melhor, não é? Na hora que ele foi pra selecionar, quando ia passar pra próxima fase, só ficaram homens. As 3 meninas foram as que foram embora, então daí eu já parei para pensar e refletir, tipo a vaga era só para homens? Então nós meninas, não importasse a nossa qualificação, a gente não ia ser selecionado” (Emily)

Tal fato advém de uma reprodução histórica de que cursos de engenharia são “masculinos” e não há espaço para mulheres atuarem em empresas, pois as mesmas foram “Excluídas durante séculos da esfera pública, as mulheres viram apartado também o conjunto histórico de seus valores, qualidades e características” (Cabral, 2005, p. 5).

A categoria relacionada a **Categoria D - Ser mulher na engenharia** traz a discussão das diferenças entre o “ser mulher” e o “ser homem” na Engenharia Mecânica, já que “(...) persistem ainda estereótipos em relação à inadequação de determinadas profissões, que muitos afirmam que deveriam continuar a ser exclusivamente masculinas.” (TABAK, 2007, p.12-13), como por exemplo, a Engenharia Mecânica. Exemplificando com alguns registros das entrevistas, tem-se que:

“Sim, eu vejo uma assim uma pequena diferença, só que em questão de quantidade, porque o técnico (em mecânica ofertado pelo campus) é muito mais prático, a gente vai muito mais para oficina, tem bastante (homens). Acho que quando eu entrei né, tinha mais homens e tem a questão ainda da desistência num técnico que é muito grande por ser à noite e acabar às 10:00. Então, geralmente, quem desistia eram as mulheres (...)” (Paula)

“Isso te desestabiliza demais, (...) te faz pensar, caraca, o que que eu estou fazendo aqui, né? Será que vale a pena passar tantos anos numa sala de aula para eu ter que vivenciar isso tudo de novo? Toda essa desvalorização é, é, é difícil, entende?” (Paula)

“(...)nós (mulheres) somos mais perfeccionista, (...) assim só tem coisa boa, né? De nós, mulheres. Então nós temos muito a acrescentar, né? Para nós e (...) para a área, né?” (Emily)

“Por ser mulher, (...) você tem que acertar isso porque você tem que ficar sempre superando a expectativa. Você não pode errar, porque se você errar, você se torna a pior pessoa do mundo. Então (...) a minha capacitação será questionada a todo momento.” (Emily)

“(...) porque já é criado o ambiente dentro da sala mais receptivo para um homem do que para a mulher, é tanto que as mulheres, elas ficam mais caladas durante a sala. Não é nem porque “ Ah, maltratou.” Não. É porque é um ambiente criado ali, é mais direcionado para os homens (...)” (Paula)

Nota-se que Paula percebe diferenças entre homens e mulheres em sua vida acadêmica ao participar de um curso dito como “masculino” e sua persistência mesmo diante os obstáculos e exaustão diante os preconceitos e as diferenças de tratamentos. Já Emily exemplifica o que as mulheres podem oferecer aos ambientes de trabalho em que estão inseridas além da necessidade da “perfeição” da mulher, já que as

mesmas não podem apresentar falhas. Portanto, “Seria necessário, porém, que os empregadores passassem a considerar as indústrias (...) como lugar de trabalho para trabalhadores competentes, independentemente do gênero e, ainda, que aprendessem a respeitar as diferenças.” (TABAK, 2007, p. 13).

Ao que se diz do **Categoria E - Os pensamentos/attitudes externos sobre a mulher na engenharia** se tratam dos dizeres da sociedade sobre a atuação da mulher na Engenharia Mecânica, já que “A idéia de que algumas profissões são " mais adequadas" do que outras, continua presente. Assim, são justamente as áreas científicas, das ciências exatas e da natureza, aquelas vistas como "menos adequadas".” (TABAK, 2007, p. 14). Exemplificando, tem-se alguns comentários das entrevistas:

“Ele (professor) fala: vamos deixar os meninos, né? Os homens agora, porque as mulheres não vão conseguir, então há uma diferença entre tratamento de professor para aluno homem (...)” (Paula)

“Acho que foi uma reunião de Natal (...) me perguntaram qual curso eu fazia. Eu falei engenharia mecânica, aí perguntaram, nossa, mas engenharia mecânica, porque você não foi para civil ou porque você foi para a de produção? Engenharia mecânica só tem homem. (...) Eu sempre ouvi esses comentários porque é difícil ser valorizada, porque a gente dá duro para estar ali. Não foi só uma prova no Enem eu fiz, consegui entrar e pronto. Essa é a parte mais fácil, se manter ali numa federal é difícil. Aí por ser mulher, você tem que ouvir alguns comentários, isso meio que te desestabiliza” (Paula)

“Tem também essa questão de Ah, elas são mais fracas, são mais frágeis, né? É o famoso pensamento machista que a mulher é o sexo frágil (...)” (Paula)

“É muita coisa que as pessoas põem na mulher, é sempre assim Aí ela tem que dar conta da faculdade, (...) ela tem que dar conta do trabalho, ela tem que dar conta de tudo, então é como se a gente fosse (...) as super as mulheres, né?” (Emily)

“[...] Você nem tem força para isso.” (Emily)

Nota-se que algumas falas são similares entre ambas entrevistadas ao se falar sobre a força da mulher, ambas ditas por pessoas próximas ou

até mesmo por um professor. Portanto, há como analisar a tentativa de familiares ou sujeitos próximos às entrevistadas tentando desencorajá-las de permanecer no curso, já que o mesmo não é “para mulheres”. Sobre isso, é necessário destacar que, ao contrário dos séculos passados, atualmente “(...) não há restrições aparentes para o acesso das mulheres aos sistemas educacionais, mas ergue-se uma série de outras barreiras que restringem sua participação na produção do conhecimento científico e tecnológico, hierárquica e territorialmente, num universo androcêntrico de pesquisa e trabalho.” (Cabral, 2005, p. 4).

Diante as falas das entrevistadas, nota-se que em comparação aos anos anteriores, atualmente existem mais mulheres ingressando em cursos ditos “masculinos”, como cita TABAK em “(...) nos últimos anos a presença de mulheres em atividades de pesquisa científica e em inovação tecnológica em áreas até recentemente consideradas como reduto masculino se tornou muito mais visível” (TABAK, 2007, p.12). Entretanto, sua permanência ou o destaque feminino em tais áreas se torna difícil, devido às barreiras “invisíveis”, como a falta de oportunidade, de lugar de fala ou de um ambiente mais receptivo para as mulheres. Outro fato se trata do machismo disfarçado de “(...) falsos argumentos utilizados são os mais variados - desde a incompatibilidade biológica, vinculada à maternidade (...) até a inconveniência de contratar mulheres, pois elas se casarão e terão filhos, o que implicaria em prejuízo para o empregador.” (TABAK, 2007, p. 12-13).

Considerações finais

Considerando as categorias analisadas no presente estudo e diante as entrevistas, nota-se que a) o apagamento da mulher na engenharia se deve à percepção histórica e estrutural de que a mulher não deve ocupar

tais espaços ditos “masculinos”, dificultando assim a recepção da mesma em ambientes da engenharia; b) o financeiro interfere diretamente na permanência (ou entrada) da mulher na engenharia, tendo em vista que a mulher em grande parte detém o “dever” de cuidar da casa e, em muitos casos, algumas alunas não possuem auxílio familiar para arcar com as despesas de um curso em que não há espaço para trabalhar e levar uma renda extra para casa, dificultando os estudos e desempenho das mesmas; c) em muitos casos as vagas de emprego são destinadas apenas aos homens por serem “fortes” ou “determinados” e, mesmo que a mulher seja tão qualificada quanto o homem, acaba por perder a vaga apenas por ser mulher; d) ser mulher na Engenharia Mecânica é um fator de resistência, pois há a criação de um ambiente voltado ao “engenheiro mecânico” e não à engenheira mecânica e e) os pensamentos/atitudes externos sobre a mulher na engenharia ditam que o “feminino” é frágil e não deveria estar presente no âmbito da engenharia.

Ante o exposto, o ser mulher na Engenharia Mecânica é visto como algo “indevido” na sociedade, o que dificulta e tende a apagar a figura feminina nos espaços de trabalhos e de representação da Engenharia Mecânica, pois com a falta das mesmas em cargos de destaque, as jovens que buscam suas carreiras profissionais se veem sem expectativas ou modelos a seguir em tais áreas.

Porém, como citado por Cabral, “A engenharia inclui tanto a (1) inovação, o desenho e a construção, quanto a (2) operação a manutenção e a utilização, por exemplo. São aspectos ligados aos valores paralelos, de homens e mulheres. A face operacional, de manutenção e utilização é, entretanto, subestimada.” (CABRAL, 2005, p. 8).

Logo, a fim de criar espaços receptivos às mulheres na Engenharia Mecânica, torna-se necessário o desenvolvimento de ambientes que

dêem voz e espaço criativo às mesmas, diminuindo assim sua necessidade de se destacar apenas por ser mulher, mas simplesmente por ser engenheira, como qualquer um de seus colegas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

CABRAL, Carla Giovana Cabral; BAZZO, Walter Antonio. As mulheres na escola nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.

TABAK, Fanny. Apesar dos avanços - obstáculos ainda persistem. **Caderneta de gênero e tecnologia**, n. 10, ano 3, p 9-20, 2007.

TESSARI, Livia Doncatto; BOA, Valquíria Villas. A participação feminina nos cursos de engenharia da UCS: a história e o papel das atividades de divulgação científica. Caxias do Sul: Educação na era do conhecimento. In: **Anais do COBENGE**, Gramado, 2013

2

PERSPECTIVAS ESTUDANTIS: RELAÇÕES ENTRE EVASÃO, PERMANÊNCIA E ASPECTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA

Venícios Marinho Ramalho

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

A evasão nos cursos de Engenharia é um problema persistente que demanda atenção no contexto educacional brasileiro. A área, historicamente dominada por homens (CARVALHO, 2021), ainda apresenta desafios para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, em que estudantes de diferentes gêneros e sexualidades se sintam acolhidos(as) e tenham igualdade de oportunidades.

Compreender esse fenômeno complexo requer investigar as experiências vividas pelos(as) estudantes e os fatores que influenciam suas decisões de permanecer ou abandonar o curso. Como destaca Tinto (1990), a criação de uma comunidade acadêmica acolhedora, onde os estudantes se sintam parte integrante e tenham suas necessidades e dificuldades reconhecidas, é fundamental para a permanência estudantil.

Nesse sentido, esta pesquisa, realizada no IFES - campus São Mateus, busca investigar as relações entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidade no curso de Engenharia Mecânica, a partir da perspectiva de estudantes e ex-estudantes. Por meio de questionários e entrevistas, buscamos compreender como as experiências e percepções relacionadas ao gênero e à sexualidade influenciam as trajetórias acadêmicas desses(as) estudantes.

A análise das narrativas coletadas permite identificar os principais desafios e obstáculos enfrentados pelos(as) estudantes, bem como reconhecer os fatores que contribuem para a permanência no curso. Ao dar voz aos estudantes, buscamos não apenas mapear as dificuldades e desigualdades, mas também identificar as potencialidades e as estratégias de resistência que podem inspirar ações institucionais mais efetivas na promoção da inclusão e da permanência.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais justo e equilibrado, onde todos(as) os(as) estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial, independentemente de seu gênero ou orientação sexual.

Percurso Metodológico

Esta investigação, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, entre setembro de 2023 e agosto de 2024, visa a explorar a complexa relação entre evasão, permanência e questões de gênero e sexualidade nos cursos de Engenharia Mecânica. O estudo se caracteriza por sua abordagem qualitativa, buscando compreender as experiências vividas por estudantes e ex-estudantes durante o primeiro ano do curso, fornecendo uma visão detalhada sobre como esses fatores influenciam a trajetória acadêmica.

Para garantir a representatividade e a relevância dos dados coletados, foram estabelecidos critérios específicos para a seleção dos participantes. Os sujeitos de pesquisa deveriam ser alunos do curso de engenharia mecânica no Ifes, campus São Mateus, e ter ingressado no curso há mais de um ano. Com isso, objetivou-se captar percepções mais amadurecidas e experiências acumuladas ao longo do tempo.

A coleta de dados iniciou-se com a aplicação de um questionário digital. Este questionário foi cuidadosamente elaborado para incluir um termo de consentimento, assegurando a ética e a transparência no uso das informações fornecidas pelos participantes. As perguntas do questionário foram formuladas para abordar aspectos cruciais da experiência acadêmica, tais como:

1. Em que medida o seu interesse pela área de Engenharia Mecânica influenciou a sua decisão de escolher o curso?
2. Como você avaliaria seu sentimento de pertencimento à comunidade estudantil no primeiro ano?
3. Quão desafiador foi para você conciliar seus estudos e vida pessoal no primeiro ano?
4. Você sentiu que sua identidade de gênero ou orientação sexual influenciou sua experiência acadêmica?
5. Quão influente foi o ambiente acadêmico na sua decisão de continuar ou sair do curso?
6. Como você avaliaria a inclusão de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais no ambiente universitário do Ifes - São Mateus?
7. Você enfrentou algum obstáculo relacionado a sua identidade de gênero ou orientação sexual no contexto acadêmico?
8. Quão influentes foram questões de gênero ou sexualidade na sua decisão de permanecer ou sair do curso?
9. Quão eficazes você acha que seriam as ações da instituição para melhorar a inclusão de estudantes de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais?
10. Quão essenciais você considera os recursos ou apoios relacionados a questões de gênero e sexualidades para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e favorável?

Após a análise inicial das respostas do questionário, foi identificado um grupo de alunos que manifestaram interesse em participar de entrevistas orais. Dentre os três alunos inicialmente

selecionados, dois aceitaram o convite para participar das entrevistas após contato direto. A realização das entrevistas foi precedida pela apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, garantindo que todos os participantes estivessem plenamente cientes dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, o que permitiu uma flexibilidade na condução das conversas e a inclusão de novas perguntas conforme surgiam temas relevantes durante os diálogos. As principais questões abordadas nas entrevistas incluíram:

1. Como foram suas expectativas antes de ingressar no curso em comparação com a realidade que você experimentou? Houve algo que te surpreendeu ou que você não esperava?
2. Você poderia nos contar sobre sua experiência geral no curso de engenharia mecânica no Ifes campus São Mateus? Quais foram alguns dos momentos ou fases mais marcantes para você até agora?
3. Quais foram alguns dos desafios e conquistas que você experimentou durante seu tempo no curso? Como essas experiências influenciaram sua jornada acadêmica?
4. Antes ou mesmo depois de ter entrado no curso você já passou por alguma experiência onde seu gênero ou sexualidade era relacionado ao curso de alguma forma positiva ou negativa? Poderia falar sobre como foi essa experiência(s)? Esse tipo de evento afetou sua identificação com o curso?
5. Você poderia compartilhar uma experiência que ilustra como sua identidade de gênero ou orientação sexual foi respeitada ou não no ambiente acadêmico? Como essa experiência afetou sua sensação de inclusão no curso?
6. Poderia nos contar sobre um momento em que sentiu que sua identidade de gênero ou orientação sexual apresentou um obstáculo para você no contexto acadêmico? Como você lidou com essa situação?

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072

7. Quais recursos ou apoios você considera essenciais para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e favorável? Você poderia compartilhar uma experiência em que a presença ou ausência desses recursos afetou sua vida acadêmica?
8. Como você avalia o apoio da comunidade acadêmica do Ifes campus São Mateus em relação a questões de gênero e sexualidade? Você poderia compartilhar uma experiência que ilustre sua avaliação?
9. Você poderia compartilhar uma experiência positiva que teve no Ifes campus São Mateus que esteja relacionada à sua identidade de gênero ou orientação sexual?
10. Você poderia compartilhar uma experiência negativa que teve no Ifes campus São Mateus que esteja relacionada à sua identidade de gênero ou orientação sexual?
11. Se você pudesse mudar algo no Ifes campus São Mateus para melhorar a inclusão de estudantes de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, o que seria? Por que você acha que essa mudança seria importante?
12. Há alguma experiência ou evento relacionado a questões de gênero ou sexualidade que influenciou sua decisão de permanecer ou sair do curso? Poderia nos contar sobre como foi essa experiência e como a mesma te influenciou?
13. Como você acha que a evasão ou permanência no curso pode estar relacionada a questões de gênero e sexualidade? Você poderia compartilhar uma experiência ou observação que ilustre sua opinião?
14. Como você gostaria que o Ifes campus São Mateus lidasse com questões de gênero e sexualidade no futuro? Você poderia compartilhar um desejo ou expectativa que tem em relação a isso?
15. Há algum aspecto relacionado a gênero e sexualidade no curso de engenharia mecânica do Ifes campus São Mateus que você acha importante e que ainda não discutimos? Você poderia compartilhar suas ideias ou experiências sobre isso?
16. Como você considera que os IFs, partindo de sua experiência, e a Educação Profissional e Tecnológica têm contribuído ou podem contribuir para as questões socioculturais e de tecnodiversidades, no que concerne os gêneros e sexualidades (pense os obstáculos, potencialidades, avanços, retrocessos, etc...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?

17. Com base em sua experiência pessoal e nas questões que discutimos, há algo mais como uma ideia ou experiência que você poderia acrescentar sobre a relação entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidades no curso?

As entrevistas foram gravadas em áudio para garantir a precisão dos dados e posteriormente transcritas com o auxílio de ferramentas digitais. A análise do conteúdo seguiu a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas principais: pré-análise, tratamento do material e interpretação dos dados. Na fase de pré-análise, houve uma organização inicial e uma leitura exploratória do material coletado, visando uma compreensão geral dos dados. O tratamento do material envolveu leituras detalhadas e aprofundadas, codificação das informações, identificação de unidades de registro e agrupamento dos dados em categorias temáticas. A etapa final de interpretação consistiu em analisar os dados agrupados, identificar padrões e relações, e construir categorias analíticas que emergiram do conteúdo analisado.

Os resultados da análise foram organizados em quatro blocos principais de sentido, que refletem as diferentes dimensões do fenômeno estudado:

- I. **Estereótipos de gênero e desincentivo à escolha da engenharia:** Este bloco se concentra nas experiências e percepções dos(as) estudantes sobre os estereótipos de gênero que permeiam o campo da engenharia e como esses estereótipos podem desestimular a escolha e a permanência no curso. A análise deste bloco busca evidenciar como crenças e expectativas sociais influenciam a trajetória acadêmica dos(as) estudantes.
- II. **Falta de representatividade e impacto no pertencimento:** Este bloco aborda a questão da representatividade de gênero e sexualidade no corpo docente e discente do curso. A análise se concentra em como a falta de representatividade pode afetar o sentimento de pertencimento dos(as)

estudantes e, conseqüentemente, influenciar sua decisão de permanecer ou evadir do curso.

- III. **Microagressões, assédio e desvalorização da fala:** Este bloco se dedica à análise das experiências de microagressões, assédio e desvalorização da fala vivenciadas pelos(as) estudantes, com foco em como essas situações podem criar um ambiente hostil e impactar negativamente a permanência no curso. A análise busca identificar padrões e conseqüências dessas experiências na trajetória acadêmica.
- IV. **Percepção do suporte institucional em relação à diversidade:** Este bloco investiga a percepção dos(as) estudantes sobre as políticas e práticas institucionais voltadas para a promoção da diversidade e inclusão. A análise busca compreender como o suporte (ou a falta dele) oferecido pela instituição influencia as experiências e a permanência dos(as) estudantes.

Resultados e Discussão

Essa pesquisa buscou investigar as experiências de estudantes de Engenharia Mecânica no IFES - Campus São Mateus, com o intuito de compreender como as questões de gênero e sexualidade se relacionam com as dinâmicas de evasão e permanência. A análise das entrevistas revelou um vislumbre complexo das experiências dos(as) estudantes, onde a força dos estereótipos de gênero e sexualidade, a falta de representatividade, as microagressões e a percepção do suporte institucional se interligam, moldando as trajetórias acadêmicas dos(as) estudantes.

As dificuldades se iniciam, muitas vezes, antes mesmo do ingresso no curso. Em uma das entrevistas realizadas, Joice compartilhou a surpresa que as pessoas demonstram ao saber que ela cursa Engenharia Mecânica: “nossa, eu achava que você fazia enfermagem, uma coisa mais, né?”, revelando a persistência do estereótipo que associa mulheres a áreas de cuidado. Essa percepção, que ecoa a análise de Guedes e Montenegro (2018) sobre a "transgressão" da presença

feminina na engenharia, pode desestimular a escolha da área, limitando as oportunidades para as mulheres na ciência e tecnologia. A pesquisa de Carvalho (2021) reforça essa perspectiva, evidenciando a cultura machista presente na academia e seus impactos na evasão feminina, reforçando o estereótipo equivocado de que áreas de estudo e atuação como a Engenharia Mecânica são destinadas a gêneros masculinos.

Ao ingressarem no curso, a falta de representatividade de diversidade entre gêneros e sexualidades, tanto no corpo docente quanto discente, se mostrou pelos entrevistados como um fator que contribui para um sentimento de não pertencimento, impactando a permanência. Júlia, por exemplo, relatou ter se “chocado bastante” com a ausência de professoras mulheres na Engenharia Mecânica, evidenciando a importância da representatividade para a construção da identidade e da autoconfiança, como apontado por Tinto (1990). Fumaça também observou a baixa presença feminina em sua turma, questionando se isso se devia à ideia de que a “engenharia mecânica seria pra homens”, corroborando a análise de Guedes e Montenegro (2018) sobre a perpetuação da cultura machista na área.

Essa falta de representatividade aparenta se somar a um ambiente frequentemente marcado por microagressões, que minam a confiança e o reconhecimento das alunas. Júlia relatou diversas situações em que sua fala foi desvalorizada ou ignorada, como no episódio em que um colega repetiu a mesma ideia que ela havia apresentado, recebendo aplausos e reconhecimento. Essa dinâmica, analisada por Foucault (1984) como uma forma sutil de exercício de poder, contribui para a exclusão das mulheres dos espaços de fala e decisão. As microagressões, como destacado por Guedes e Montenegro (2018), criam um ambiente hostil, impactando negativamente a saúde mental e a permanência dos estudantes.

A percepção de falta de suporte institucional em relação à diversidade intensifica ainda mais os desafios enfrentados. Joice relatou a frustração com a inação pública da instituição diante de um caso de possível assédio: “o IFES não se pronunciou em nada a respeito disso”. Essa falta de apoio, que contraria a visão de Tinto (1990) sobre o compromisso das instituições com o bem-estar dos estudantes, fragiliza a confiança na instituição e reforça a sensação de vulnerabilidade para com os estudantes que se identificam com os gêneros e sexualidades afetadas em situações como essas.

Em suma, a pesquisa revela que a experiência de estudantes de Engenharia Mecânica no IFES – campus São Mateus é marcada por desafios que se interligam, criando um ciclo que pode levar à evasão. A força dos estereótipos de gênero, a falta de representatividade, as microagressões e a percepção de falta de suporte institucional atuam em conjunto, moldando as trajetórias acadêmicas e dificultando a permanência de diversos estudantes que não se identifiquem com o estereótipo de gênero e sexualidade criado socialmente para a área. As falas dos participantes reforçam a necessidade urgente de se construir um ambiente acadêmico mais inclusivo e igualitário, onde todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados, e possam desenvolver seu potencial sem enfrentar barreiras relacionadas ao gênero ou à sexualidade. A luta por essa transformação, como destaca Foucault (1984), é parte de um movimento amplo por justiça e igualdade, que busca romper com as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a discriminação.

Considerações Finais

Esta pesquisa, que investigou as relações entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidade no curso de Engenharia

Mecânica do IFES – campus São Mateus, revelou um panorama desafiador, mas com um potencial para a transformação. As falas dos(as) estudantes demonstram a necessidade da luta contínua por um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor, onde as questões de gênero e sexualidade sejam compreendidas e respeitadas.

A análise dos dados demonstra que a permanência dos(as) estudantes no curso está intrinsecamente ligada a fatores que vão além do interesse pela área de estudo. A força dos estereótipos de gênero, que desestimulam a escolha da engenharia por mulheres e pessoas com identidades de gênero não-normativas, a falta de representatividade de diferentes gêneros e sexualidades no corpo docente e discente, as microagressões que minam a confiança e o reconhecimento das alunas se entrelaçam e criam um ciclo que pode levar à evasão.

Fica evidente que a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo requer uma abordagem multifacetada, que contemple ações em diferentes níveis, mas principalmente ações que tenham impacto direto sobre o corpo discente que, segundo falas dos entrevistados, é o grupo de onde provém grande parte das situações que causam desconforto no ambiente acadêmico a mulheres e pessoas com identidades de gênero não-normativas. A desconstrução dos estereótipos de gênero deve ser um esforço contínuo, por meio de ações educativas e de sensibilização que promovam a igualdade de gênero e valorizem a diversidade dentro da área da engenharia. A promoção da representatividade, tanto no corpo docente quanto discente, é crucial para que os(as) estudantes se sintam representados(as) e pertencentes à comunidade acadêmica.

Em última análise, esta pesquisa reitera a importância de se construir uma Engenharia Mecânica mais inclusiva e acolhedora no IFES – campus São Mateus. A permanência e o sucesso dos(as)

estudantes dependem de um ambiente onde se sintam seguros(as), respeitados(as) e valorizados(as), independentemente de seu gênero ou orientação sexual. Que esta pesquisa sirva como um chamado à ação para que a instituição se comprometa, de forma efetiva, com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos(as).

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, T. de P. **Evasão Universitária nos Cursos de Engenharia: Análise de Diferenças por Gênero**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Mecânica, 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder. Organização e Tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

GUEDES, R. da S.; MONTENEGRO, R. D. As Estudantes de Engenharia: do Sonho ao Tormento Acadêmico. In: **Anais do 16º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, Campina Grande: UFCG/UEPB, 2018. p. 1-15.

TINTO, V. Principles of effective retention. **Journal of The First-Year Experience & Students in Transition**, v. 2, n. 1, p. 35-48, 1990.

3

EVASÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NA ENGENHARIA ELÉTRICA: UM OLHAR PELA ANALÍTICA DE GÊNERO

Heloisa Stefany dos Santos

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

A evasão escolar nos cursos de engenharia é um fenômeno multifacetado e complexo, com implicações significativas tanto para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes quanto para as instituições de ensino. O índice de evasão da educação superior no Brasil é alarmante, chegando a 57,2% entre as redes pública, privada, ensino presencial e a distância (EaD), conforme relatado no Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024. Essas altas taxas de evasão demandam investigações que considerem uma variedade de fatores, incluindo aspectos de gênero e sexualidade.

A educação, enquanto processo formativo, envolve dinâmicas sociais e culturais que moldam as trajetórias dos estudantes. Os currículos escolares não são apenas repositórios de conteúdos técnicos, mas também espaços onde normas e valores sociais são reproduzidos e contestados. Segundo Guedes e Montenegro (2018), a cultura acadêmica, especialmente nos cursos de engenharia, historicamente excluiu as mulheres, perpetuando estereótipos de gênero que dificultam a permanência feminina na área. Essa realidade afasta as mulheres da engenharia, criando um ambiente onde sua presença é vista como uma transgressão e, portanto, causa estranhamento.

A pesquisa de Carvalho (2021) revela que as mulheres nos cursos de engenharia enfrentam maiores taxas de evasão em comparação aos

homens, motivadas por fatores como falta de identificação com o curso, mercado de trabalho, didática dos professores, reprovações e experiências de preconceito e discriminação de gênero. Além disso, as mulheres relatam problemas relacionados à cultura machista que persiste nesses ambientes acadêmicos, exacerbando o sentimento de alienação e desmotivação.

Tinto (2019) argumenta que a integração acadêmica e social dos estudantes é crucial para sua permanência no ensino superior. A construção de relacionamentos significativos com pares e professores e o desenvolvimento de um senso de pertencimento são essenciais para o sucesso acadêmico. As instituições que promovem uma cultura inclusiva e acolhedora tendem a ter maior sucesso em reter seus alunos.

Este estudo insere-se no campo dos Estudos das Narrativas e Currículos, explorando como a diversidade de gênero e sexualidade influencia nas experiências de evasão e permanência nos cursos de Engenharia Elétrica. A pesquisa busca compreender essas relações no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, a partir da perspectiva de ex-estudantes em seu primeiro ano de curso.

Construção do Método

Este estudo, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, entre setembro de 2023 e agosto de 2024, investiga a relação entre evasão, permanência e questões de gênero e sexualidade nos cursos de Engenharia Elétrica. A investigação se caracteriza por sua abordagem qualitativa, buscando compreender as experiências vividas por estudantes e ex-estudantes durante o primeiro ano do curso, fornecendo uma visão detalhada sobre como esses fatores influenciam a trajetória acadêmica.

A fim de assegurar a representatividade e a validade dos dados, a seleção dos participantes se deu por meio de critérios específicos. A pesquisa se concentrou em estudantes do curso de Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes), campus São Mateus, com tempo de ingresso no curso superior a um ano. Essa escolha visou obter percepções mais elaboradas e reflexivas, fruto da experiência acumulada ao longo do período de estudo.

A pesquisa utilizou um questionário online para coletar dados. O questionário incluiu um termo de consentimento, garantindo a ética e a transparência na utilização das respostas dos participantes. As questões abordaram elementos importantes da experiência acadêmica, como:

1. Em que medida o seu interesse pela área de Engenharia Elétrica influenciou a sua decisão de escolher o curso?
2. Como você avaliaria seu sentimento de pertencimento à comunidade estudantil no primeiro ano?
3. Quão desafiador foi para você conciliar seus estudos e vida pessoal no primeiro ano?
4. Você sentiu que sua identidade de gênero ou orientação sexual influenciou sua experiência acadêmica?
5. Quão influente foi o ambiente acadêmico na sua decisão de continuar ou sair do curso?
6. Como você avaliaria a inclusão de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais no ambiente universitário do Ifes - São Mateus?
7. Você enfrentou algum obstáculo relacionado a sua identidade de gênero ou orientação sexual no contexto acadêmico?
8. Quão influentes foram questões de gênero ou sexualidade na sua decisão de permanecer ou sair do curso?
9. Quão eficazes você acha que seriam as ações da instituição para melhorar a inclusão de estudantes de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais?

10. Quão essenciais você considera os recursos ou apoios relacionados a questões de gênero e sexualidades para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e favorável?

A partir da revisão das respostas do questionário, um grupo de estudantes demonstrou interesse em participar de entrevistas. Desses estudantes, três confirmaram sua participação após serem contatados diretamente. Antes das entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹ foi apresentado a cada participante, assegurando que todos compreendessem completamente os objetivos e etapas da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas com um guia de perguntas flexível, permitindo que o pesquisador explorasse tópicos que surgiram durante a conversa. Esse formato permitiu uma abordagem mais natural e aprofundada, adaptando-se às respostas dos participantes. Os temas centrais explorados nas entrevistas foram:

1. Como foram suas expectativas antes de ingressar no curso em comparação com a realidade que você experimentou? Houve algo que te surpreendeu ou que você não esperava?
2. Você poderia nos contar sobre sua experiência geral no curso de Engenharia Elétrica no Ifes campus São Mateus? Quais foram alguns dos momentos ou fases mais marcantes para você até agora?
3. Quais foram alguns dos desafios e conquistas que você experimentou durante seu tempo no curso? Como essas experiências influenciaram sua jornada acadêmica?
4. Antes ou mesmo depois de ter entrado no curso você já passou por alguma experiência onde seu gênero ou sexualidade era relacionado ao curso de alguma forma positiva ou negativa? Poderia falar sobre como foi essa experiência(s)? Esse tipo de evento afetou sua identificação com o curso?

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072

5. Você poderia compartilhar uma experiência que ilustra como sua identidade de gênero ou orientação sexual foi respeitada ou não no ambiente acadêmico? Como essa experiência afetou sua sensação de inclusão no curso?
6. Poderia nos contar sobre um momento em que sentiu que sua identidade de gênero ou orientação sexual apresentou um obstáculo para você no contexto acadêmico? Como você lidou com essa situação?
7. Quais recursos ou apoios você considera essenciais para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e favorável? Você poderia compartilhar uma experiência em que a presença ou ausência desses recursos afetou sua vida acadêmica?
8. Como você avalia o apoio da comunidade acadêmica do Ifes campus São Mateus em relação a questões de gênero e sexualidade? Você poderia compartilhar uma experiência que ilustre sua avaliação?
9. Você poderia compartilhar uma experiência positiva que teve no Ifes campus São Mateus que esteja relacionada à sua identidade de gênero ou orientação sexual?
10. Você poderia compartilhar uma experiência negativa que teve no Ifes campus São Mateus que esteja relacionada à sua identidade de gênero ou orientação sexual?
11. Se você pudesse mudar algo no Ifes campus São Mateus para melhorar a inclusão de estudantes de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, o que seria? Por que você acha que essa mudança seria importante?
12. Há alguma experiência ou evento relacionado a questões de gênero ou sexualidade que influenciou sua decisão de permanecer ou sair do curso? Poderia nos contar sobre como foi essa experiência e como a mesma te influenciou?
13. Como você acha que a evasão ou permanência no curso pode estar relacionada a questões de gênero e sexualidade? Você poderia compartilhar uma experiência ou observação que ilustre sua opinião?
14. Como você gostaria que o Ifes campus São Mateus lidasse com questões de gênero e sexualidade no futuro? Você poderia compartilhar um desejo ou expectativa que tem em relação a isso?
15. Há algum aspecto relacionado a gênero e sexualidade no curso de Engenharia Elétrica do Ifes campus São Mateus que você acha importante e que ainda não discutimos? Você poderia compartilhar suas ideias ou experiências sobre isso?

16. Como você considera que os IFs, partindo de sua experiência, e a Educação Profissional e Tecnológica tem contribuído ou podem contribuir para as questões socioculturais e de tecnodiversidades, no que concerne os gêneros e sexualidades (pense os obstáculos, potencialidades, avanços, retrocessos, etc...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?
17. Com base em sua experiência pessoal e nas questões que discutimos, há algo mais como uma ideia ou experiência que você poderia acrescentar sobre a relação entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidades no curso?

Para garantir a fidelidade das informações coletadas, as entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente convertidas em texto utilizando recursos digitais. A análise desses dados seguiu o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), dividido em três etapas: preparação, processamento e interpretação. Inicialmente, os dados foram organizados e lidos de forma exploratória para uma compreensão geral. Em seguida, foram realizadas leituras minuciosas, categorização das informações, identificação de unidades de análise e agrupamento dos dados em temas. Por fim, os dados agrupados foram analisados para identificar padrões, relações e construir categorias analíticas que refletissem o conteúdo.

Os resultados da análise foram organizados em quatro blocos principais de sentido, que refletem as diferentes dimensões do fenômeno estudado: i) Estereótipos de gênero e desincentivo à escolha da engenharia; ii) Falta de representatividade e impacto no pertencimento; iii) Microagressões e desvalorização da fala; e iv) Percepção do suporte institucional em relação à Diversidade.

As categorias foram escolhidas por permitirem uma estruturação sistemática e detalhada do fenômeno estudado, facilitando a compreensão das diferentes dimensões que o compõem. Ao seccionar a

análise em aspectos como estereótipos de gênero, representatividade, microagressões e suporte institucional, estas categorias possibilitam uma exploração aprofundada e inter-relacionada dos desafios enfrentados, contribuindo para a elaboração de um diagnóstico preciso e fundamentado. Ademais, a aplicação dessas categorias poderá ser útil em investigações futuras que abordem questões de educação, interseccionalidade e a experiência de grupos minoritários no ensino superior.

Resultados e Discussões

A análise das entrevistas realizadas com ex-estudantes do curso de Engenharia Elétrica do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus São Mateus permitiu a identificação de quatro categorias principais que refletem as complexidades associadas às questões de gênero e sexualidade em relação à evasão e permanência no curso. As categorias identificadas foram: (I) Estereótipos de gênero e desincentivo à escolha da engenharia, (II) Falta de representatividade e impacto no pertencimento, (III) Microagressões e desvalorização da fala, e (IV) Percepção do suporte institucional em relação à Diversidade.

Categoria I: Estereótipos de gênero e desincentivo à escolha da engenharia

De acordo com o relatório da UNESCO, apenas cerca de 30% das mulheres na educação superior escolhem campos de estudo relacionados às áreas de STEM, enquanto áreas como saúde e bem-estar ainda atraem a maioria das estudantes do sexo feminino (UNESCO, 2018). Esses dados refletem uma divisão por gênero no âmbito das áreas acadêmicas, onde meninas são frequentemente motivadas a seguirem carreiras em áreas do cuidado, enquanto meninos são estimulados a desenvolverem seu lado

criativo, levando a considerar estereótipos de gênero como um dos fatores centrais que desestimulam a escolha e a permanência de mulheres nesse campo, reforçando a disparidade entre os gêneros.

A engenharia, historicamente, é percebida como uma área predominantemente masculina. Segundo Guedes e Montenegro (2018), essa percepção é amplamente construída e sustentada por uma cultura que associa determinadas profissões a papéis de gênero específicos, resultando em um ambiente que, ao longo do tempo, marginaliza as mulheres.

Carvalho (2021) corrobora essa visão ao afirmar que a falta de identificação de mulheres com a engenharia, frequentemente vistas como "intrusas" em um espaço dominado por homens, contribui para o aumento das taxas de evasão feminina. Relatos dos participantes, como "Ah, mas é coisa de homem" e "Por que você não faz enfermagem?" (E.Joa.018.01; E.Joa.018.02), evidenciam a pressão social sobre as mulheres para que escolham carreiras consideradas mais "apropriadas" para seu gênero. Dessa forma, os estereótipos de gênero não apenas desincentivam a entrada de mulheres na engenharia, mas também influenciam negativamente sua permanência no curso.

Categoria II: Falta de representatividade e impacto no pertencimento

A ausência de representatividade feminina e a falta de figuras de referência dentro do ambiente acadêmico foram apontadas como fatores significativos que afetam o sentimento de pertencimento das estudantes. Essa falta de representatividade foi destacada por várias participantes, que relataram a surpresa negativa ao se depararem com turmas predominantemente masculinas. Conforme relatado por uma das participantes: "Eu esperava que iam ter mais pessoas do sexo

feminino... E quando eu entrei aqui eu vi praticamente uma das poucas meninas na engenharia" (E.Joa.004.01; E.Joa.004.02).

Essa ausência de figuras femininas nos cursos de engenharia contribui para um sentimento de isolamento, que é frequentemente exacerbado pela falta de redes de apoio entre as poucas mulheres que conseguem ingressar no curso. A pesquisa de Carvalho (2021) reforça essa ideia, mostrando que a falta de modelos femininos na carreira dificulta a identificação das estudantes com o curso e aumenta a sensação de alienação, o que, por sua vez, contribui para a evasão.

Além disso, a literatura sobre o tema sugere que a representatividade é um fator crucial para a permanência de mulheres nos cursos de engenharia. Sem figuras femininas com quem possam se identificar, as estudantes tendem a se sentir como "estrangeiras" em seu próprio curso, o que impacta negativamente sua autoeficácia e motivação (TINTO, 2019). A falta de representatividade também foi discutida por Guedes e Montenegro (2018), que apontam que a ausência de mulheres em posições de destaque na engenharia contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero e para a manutenção de um ambiente predominantemente masculino, onde as mulheres não se sentem acolhidas ou respeitadas.

Categoria III: Microagressões e desvalorização da fala

A desvalorização das contribuições femininas e as microagressões diárias foram questões amplamente discutidas pelas participantes. As mulheres relataram que, frequentemente, suas opiniões eram ignoradas ou minimizadas pelos colegas do sexo masculino, o que gerava sentimentos de frustração e desmotivação. Um exemplo disso é o relato de uma participante que mencionou não ser "levada tão em

consideração igual aos homens da turma" (E.Joa.006.01). Essa desvalorização reflete um problema maior de discriminação de gênero dentro do ambiente acadêmico, que contribui para o isolamento das mulheres e para a criação de um ambiente hostil.

Essas microagressões são formas sutis, mas perniciosas, de discriminação que reforçam a exclusão das mulheres dos espaços acadêmicos e profissionais. Segundo Guedes e Montenegro (2018), a cultura acadêmica na engenharia, muitas vezes, reforça estereótipos de gênero e perpetua práticas de assédio moral, o que afeta negativamente a saúde mental das estudantes e as encoraja a abandonar o curso. O estudo de Tinto (2019) também destaca que a criação de um ambiente hostil pode levar à alienação e, eventualmente, à evasão, especialmente quando as estudantes não encontram apoio institucional adequado.

Além disso, as microagressões não se limitam apenas ao ambiente acadêmico, mas também estão presentes nas interações cotidianas entre os estudantes. Comentários como "Não sei se ela realmente entende disso" ou "Talvez seja melhor deixar isso para os meninos" são exemplos de como as mulheres são constantemente desvalorizadas em suas contribuições. Essas atitudes não apenas minam a confiança das estudantes, mas também reforçam a ideia de que elas não pertencem àquele espaço.

Categoria IV: Percepção do suporte institucional em relação à Diversidade

Embora as participantes tenham relatado algumas iniciativas institucionais voltadas para a inclusão, como o uso do nome social para estudantes trans, a percepção geral é de que essas ações ainda são insuficientes e não são devidamente expandidas dentro do ambiente acadêmico. Uma participante destacou que, apesar do apoio recebido, a

expansão dessas iniciativas "não se estende para toda a faculdade" (E.Rob.035.01). Isso sugere que, embora haja boas práticas, elas não são aplicadas de forma consistente em toda a instituição, o que limita seu impacto.

Tinto (2019) argumenta que o sucesso na retenção de estudantes está diretamente relacionado à criação de um ambiente institucional inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes, independentemente de sua identidade, possam se sentir valorizados e apoiados. No caso do IFES, os relatos sugerem que, embora existam políticas de apoio, há uma necessidade urgente de ampliação e fortalecimento dessas práticas para garantir um ambiente mais inclusivo para todos os estudantes.

Além disso, a falta de continuidade nas ações de inclusão foi um ponto frequentemente mencionado pelas participantes. Eventos e palestras sobre diversidade são realizados, mas são vistos como ações pontuais, sem um seguimento adequado que possa integrar essas discussões ao cotidiano acadêmico. Como uma participante mencionou, "Falta profundidade, continuidade e especificidade nas abordagens que tocam nossos modos de ser" (E.Joa.041.01). Isso reflete a necessidade de uma abordagem mais integrada e contínua, que não apenas reconheça a diversidade, mas a incorpore de forma permanente nas práticas pedagógicas e nas políticas institucionais.

A literatura também sugere que para que as iniciativas de inclusão sejam eficazes elas precisam ser parte integrante da cultura institucional, e não apenas eventos isolados. Guedes e Montenegro (2018) apontam que as políticas de inclusão só serão eficazes se forem aplicadas de forma consistente e se houver um compromisso institucional com a diversidade e a igualdade de gênero.

Os resultados da presente pesquisa reforçam a complexidade da evasão nos cursos de engenharia, particularmente quando se considera

a união entre os conceitos de gênero e sexualidade. A falta de representatividade, a perpetuação de estereótipos de gênero e as microagressões constantes criam um ambiente hostil que desencoraja a permanência de mulheres e minorias sexuais nesses cursos.

Além disso, a insuficiência das políticas institucionais de inclusão, embora presentes, limita sua eficácia na criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor. Para combater essas questões, é fundamental que as instituições de ensino superior invistam em estratégias contínuas e abrangentes que promovam a diversidade e a inclusão, conforme sugerido por Tinto (2019).

O estudo também aponta para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre como as práticas pedagógicas e curriculares podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades de uma população estudantil diversa. Somente através da desconstrução dos estereótipos e da criação de um ambiente inclusivo será possível reduzir as taxas de evasão e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e profissional.

Considerações Finais

Esta pesquisa explorou as relações entre evasão, permanência e aspectos de gênero e sexualidade nos cursos de Engenharia Elétrica do IFES - campus São Mateus. A partir da análise dos dados, emergiram categorias que indicam a presença de estereótipos de gênero, falta de representatividade, microagressões e uma percepção limitada do suporte institucional como fatores que influenciam negativamente a experiência acadêmica de estudantes, especialmente mulheres e minorias sexuais.

Os dados sugerem que a falta de figuras femininas de referência, juntamente com uma cultura que ainda reforça estereótipos de gênero, pode contribuir para um sentimento de isolamento e desmotivação entre as estudantes. As microagressões relatadas também indicam um ambiente acadêmico que, em alguns casos, pode desvalorizar as contribuições femininas, agravando as dificuldades de permanência no curso.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que, embora existam iniciativas institucionais voltadas para a inclusão, estas ainda são percebidas como insuficientes e inconsistentes, o que limita sua eficácia em criar um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

Diante desses resultados, a pesquisa aponta para a importância de uma reflexão contínua e aprofundada sobre como as instituições de ensino podem adaptar suas práticas pedagógicas e curriculares para melhor atender às necessidades de uma população estudantil diversa. A promoção de um ambiente acadêmico inclusivo e a desconstrução de estereótipos de gênero parecem ser essenciais para reduzir as taxas de evasão e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial acadêmico e profissional.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

UNESCO. Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília: UNESCO, 2018.

FERREIRA, Cristiano Cavalcante; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. *Vivências Escolares de Jovens Homossexuais Afeminados: Estratégias de Resistência e Permanência*. 2017.

SOUZA, Janice Aparecida de. Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico. Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Tifane de Paula. Evasão Universitária nos Cursos de Engenharia: Análise de Diferenças por Gênero. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Mecânica, 2021.

SANTOS, Jailson Batista dos. A condição de ser LGBT e a permanência na universidade: um estudo de caso no curso de Pedagogia - Educação do Campo. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 180-199, jan./abr. 2017.

GUEDES, Raquel da Silva; MONTENEGRO, Rosilene Dias. As Estudantes de Engenharia: do Sonho ao Tormento Acadêmico.

TINTO, Vincent. Compilação de 18 artigos de Vincent Tinto (1982 a 2017), Instituto Federal Fluminense/Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2019.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2024*. São Paulo: Instituto Simesp, 2024. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/05/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-202.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

4

NARRATIVAS E SEXUALIDADES: NARRATIVAS GAYS, FORMAÇÃO E CURRÍCULO NO LICENCIAR-SE EM QUÍMICA

Erick Antonio Da Silva Mota

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

A educação consiste em um processo pelo qual as pessoas passam para a construção de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências e a própria formação do indivíduo em sua percepção como pessoa humana. É por meio da educação que o sujeito passa por situações e constrói pensamento de modo que aprende a ler a si, a ler as outras pessoas e a ler o meio em que vive. Por este olhar que Paulo Freire (1996) compreende que a educação é o processo por meio do qual o estudante se humaniza e se torna cidadão, pois a interação que se dá deste modo não é apenas com conteúdos, mas com saberes, pessoas e consigo mesmo. A centralidade da educação é, assim, um processo de ver-se no mundo e construir este junto aos outros.

Esta centralidade que se dá nas relações entre os sujeitos, os saberes e o mundo, considera que o processo se dá de forma participativa, sendo necessário em tal participação que os sujeitos da educação sejam reconhecidos. O ser reconhecido é um processo também educativo, que envolve perceber quais os saberes, narrativas, instituições sociais, aspectos socioculturais e possibilidades de existir encontram-se presentes para que exista, ou não, o processo do ser reconhecido. Sem reconhecimento o sujeito não participa da educação (FREIRE, 2005).

São muitos os elementos que fazem com que o sujeito não seja reconhecido, e com isso encontre obstáculos para participar do processo educativo, sendo, por exemplo, elementos que são obstáculos do reconhecimento: aspectos étnico-raciais, de classe social, dos saberes que linguagens que utiliza, da região que mora e dos gêneros e sexualidades. Estes obstáculos do reconhecimento são vividos pelas pessoas quando elas passam pelos espaços educacionais, sendo os modos como os educadores tratam tais questões, fundamentais para a construção do reconhecimento e ganho de qualidade na formação das pessoas (POLIZEL, 2022).

É importante, neste sentido, que elaboremos reflexões sobre a formação destes educadores, para tentar elaborar a cada dia mais educações que produzam mais reconhecimentos (FREIRE, 2005; FREIRE, 1996). Rezzadori, Villarda e Polizel (2020), ao olhar para alunos de licenciatura em química, percebem que aspectos que tocam as sexualidades (como um elemento que tem produzido obstáculos educacionais no caso das minorias) são elementos de suma importância para pensar a formação de professores de química: pois afeta tanto os educandos, que encontram obstáculos educacionais por suas sexualidades, quanto educadores, que sentem a necessidade, ou a demanda social, de compreender melhor os sujeitos da educação para o desenvolvimento de educações que consideram os estudantes em sua integralidade e supera obstáculos formativos (FREIRE, 1996).

É deste olhar que esta investigação buscou compreender a trajetória de vida de licenciandos gays em química da UTFPR-Londrina, no que tange a percepção da relação entre ensino e suas identidades sexuais. As narrativas de licenciandos gays em química foi buscada, considerando que estes possuíam a vivência tanto de educandos, por passarem pela educação básica, quanto de educadores em formação.

Metodologia

Esta investigação é voltada a pensar as trajetórias de vida de licenciandos gays em química da UTFPR-Londrina, no que tange a percepção da relação entre ensino e suas identidades sexuais. Sabe-se, assim, que ela se dará buscando olhar para histórias de sujeitos específicos, que nos contam estas em um contexto singular e que nos permitem, a partir de sua análise, identificar elementos que podem estar, ou não, presentes em casos semelhantes. Esta pesquisa considera, também, que irá olhar para estas trajetórias de vida a partir de uma chave de leitura, usando literaturas específicas para nos auxiliar, sendo que outras leituras e interpretações também seriam possíveis. É por isto que esta pesquisa tem por característica ser do tipo qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Buscamos, ainda, identificar elementos que nos permitam explorar o tema estudado, fazendo análises que possam nos ajudar a compreender melhor as relações entre ensino e sexualidades, a partir da perspectiva dos licenciandos em química que são gays. Estas análises não pretendem esgotar o tema, mas explorá-lo com atenção e deixar registros que podem ser bases ou elementos para contribuir com os estudos na área – sendo uma pesquisa do tipo exploratória (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Para buscarmos explorar, de modo qualitativo, o fenômeno a ser investigado, buscou-se a utilização de entrevistas que foram produzidas e transcritas por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina (LD). As entrevistas foram produzidas nos anos de 2020 e 2021, por membros do grupo com estudantes que tinham como perfil: i) ser licenciando em

química da UTFPR-LD), ii) autoidentificar-se enquanto gay; iii) concordar participar das pesquisas vigentes.

Estas entrevistas foram produzidas buscando valorizar as histórias de vida dos sujeitos e como estes a lembram, elaboram e narram. Estas transcrições de entrevistas foram desenvolvidas a partir de um olhar para as narrativas (POLIZEL, 2022). As entrevistas foram realizadas conforme descrito por Rezzadori, Villarda e Polizel (2020, p. 21-22), sendo guiadas por um roteiro semiestruturado contendo sete questões:

1. Em relação à sua trajetória pelos diferentes espaços educativos, como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?
2. Pense na sua infância. Durante sua trajetória pelos espaços educativos da sua educação infantil, relate como foi essa passagem. Que marcas essa trajetória deixou em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?
3. E durante seu percurso pelo Ensino Fundamental? Como foi? Quais são as marcas que lhe vem à memória ao pensar nesse trânsito? Poderia me relatar algum fato que tenha marcado a sua passagem pelo Ensino Fundamental?
4. E no ensino médio? Como foi sua trajetória? Poderia me relatar algum fato que represente esse período de sua história de vida?
5. Como licenciando em química, como foi sua trajetória durante o ensino superior? Que marcas essa passagem deixa em sua memória? Poderia me relatar algum fato que represente esse momento para você?
6. Em seu retorno, agora como licenciando, aos espaços escolares. Como a ida à escola, ocupando agora o lugar de professor, deixa marcas em sua memória? Como foi essa passagem como docente em formação? Poderia me contar uma ou duas histórias representativas sobre essa trajetória?
7. Quando falamos em espaços educativos, logo vem em mente o espaço escolar. Todavia, não apenas o espaço escolar é educativo. Há outros espaços em que aprendemos e ensinamos algo. Que outros espaços educativos você identifica em sua trajetória? Como esses espaços deixaram marcas em sua passagem por ele? Poderia me contar histórias de sua vida que representem esses trânsitos?

As transcrições foram disponibilizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), sendo que se enquadravam no perfil três sujeitos, que foram tratados como ET1, ET2 e ET3 (ET é utilizado enquanto abreviação de Estudante). Estas foram analisadas por meio de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que foram realizadas as leituras do material e organização destes, visando identificar elementos para compreender o fenômeno estudado; ii) Exploração do Material, em que foram realizadas leituras aprofundadas buscando identificar unidades de registro, sendo estas agregadas em categorias emergentes; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

Como categorias emergentes da análise para compreender o fenômeno estudado, foram elaboradas quatro categorias de análises: i) a importância da formação nas questões de sexualidade; ii) A relação entre a sexualidade e a vivência na educação; iii) a relação entre as instituições sociais e as sexualidades; iv) percepções de si, enquanto elemento que toca as reflexões sobre suas vivências e formações.

Resultados e Discussões

O estudo das relações traçadas pelos estudantes entre ensino e identidade sexual tocam quatro categorias de análises: i) a importância da formação nas questões de sexualidade; ii) A relação entre a sexualidade e a vivência na educação; iii) a relação entre as instituições sociais e as sexualidades; iv) percepções de si, enquanto elemento que toca as reflexões sobre suas vivências e formações (Quadro 1):

Quadro 1. Categorias Emergentes da Análise

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NAS QUESTÕES DE SEXUALIDADE	SEXUALIDADE E A VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO	INSTITUIÇÕES SOCIAIS E SEXUALIDADES	PERCEPÇÕES DE SI
“As rodas de debate na faculdade” (ET1) “o combate ao racismo que foi assunto de uma das rodas de debate” (ET1)	“A escola tinha seus padrões impostos uns deles era que os garotos tinham que andar certinho durinho, se comunicar e agir como menininho” (ET1) “as pessoas me xingavam e eu não aceitava xingamentos como: boiola, gay, viado” (ET1) “ninguém nunca queria fazer grupo comigo nas atividades” (ET1) “as vezes me xingavam as vezes me discriminavam” (ET1) “sempre me falaram que eu não poderia brincar de boneca” (ET1) “Eu era mais companheiros das meninas gostava de ter mais amigas meninas” (ET1) “tinha uns meninos da minha rua que esperavam passar para te chutar, te bater no caminho, tacar pedra em você” (ET1) “Na faculdade eu tinha medo que os alunos não me aceitassem assim como meus colegas de escola” (ET1)	UTF, (ET1) Escola(ET1) Família(ET1) Igreja(ET1) Casa(ET1) Finanças(ET1) delegacia(ET1) PIBID(ET1)	“Eu me vejo como um ser humano” (ET1) “Eu estudo, tenho caráter, bons valores, tenho sentimentos, sou perseverante e corro atrás de objetivos” (ET1) “sou responsável” (ET1) “considero que tenho comprometimento com outras pessoas” (ET1) “não me vejo uma pessoa fechada” (ET1) “tenho dificuldade em perdoar sou rancoroso” (ET1) “sofro de ansiedade” (ET1) “com o tempo eu aprendi a entender mais a minha homossexualidade, eu realmente era gay” (ET1) “eu me vejo uma pessoa forte, comecei a amadurecer” (ET1)
	“Taxada pelo bullying” (ET2) “Só porque gostava de dançar fui taxado por muito tempo como viadinho” (ET2)	UTF (ET2) Família(ET2) Escola(ET2) Ensino Médio(ET2) Pré-escola(ET2)	“Sou extrovertido” (ET2) “não sou tímido, sou alegre” (ET2)

	"desde criança fui taxado como o filho do Joel, ou aquele viadinho que dança" (ET2)		"gosto de fazer coisas com meus amigos" (ET2) "gosto sempre de estar rodeado de pessoas" (ET2) "a gente sabe que é homossexual" (ET2) "eu não me aceitava ser homossexual" (ET2) "desde pequeno gostava de dançar" (ET2) "comecei a me aceitar como eu deveria" (ET2) "eu sou homossexual" (ET2) "eu virei um professor" (ET2)
"Pesquisa "Mulheres na Ciência" então a gente ta tendo essas discussões para tentar incentivar mais mulheres, meninas e mais pessoas independente a cor ou raça a fazer engenharia" (ET3)	"Eu sair do PIBID, na época por causa da professora" (ET3) "O pessoal ja tinha me falado sobre ela "olha a professora tal não fala com os alunos se for gay, ou se for negros, ou se for morenos, ou se for com calça rasgada, ou se tiver piercing, ela não fala com esse tipo de aluno""(ET3) "a cor da pele para as pessoas define muito isso né" (ET3) "Eu passei por isso na licenciatura, né, teve um período do curso que eu fui fazer o Pibid e ficou bem claro para mim a questão do racismo. ela não olhava para mim, ela não falava comigo, quando ela queria falar comigo ela falava com uma amiga minha para minha amiga falar para mim." (ET3)	Faculdade(ET3) UTFPR/UTF(ET3) Escola(ET3) Igreja(ET3) Família(ET3) IUPAC(ET3) ProUNI(ET3) Universidades(ET3) GEPENC(ET3) PIBID(ET3)	"Eu me identifico como uma pessoa muito determinada, muito corajosa, sou muito ansiosa, sou alegre, eu sou divertida, sempre gosto de quebrar o gelo" (ET3) "eu amo falar com as pessoas, eu sou humilde, sou sincera e direta, sou alegre, sou muito determinada, muito esforçada" (ET3) "descobri que gostaria de trabalhar com gente desde criança" (ET3)

	"Na época eu fui muito 'zoadá' por ter aquele cabelo, uma situação de racismo que eu vi uma pessoa passando foi quando zoaram uma garota chamada eles chamavam ela de 'Luana Banana', eles chamavam ela de 'macaca' e eu lembro um dia depois dessa zoeira, falaram que ela era uma 'macaca' que só comia banana." (ET3) "Eu me preocupava muito com meu corpo posi eu já era baixa então o povo já me 'zoava', teve uma época que eu era muito magra, depois fiquei muito gordinha. Eram várias zoeiras ao longo do caminho." (ET3) "As vezes eu pensava "ah esse menino nunca vai olhar para mim porque meu cabelo não é liso""(ET3)		"sempre fui uma criança muito comunicativa" (ET3) "desde criança eu era considerado uma criança que pensava como adulto, eu cantava na igreja, eu gosto que minha me chama de neguinha e meus amigos de nega outro de meia-noite ou escuridão por causa da minha cor eu aprendi a respeitar as pessoas e eu tinha que respeitar' (ET3)
--	---	--	--

No que toca a **Categoria i) a importância da formação nas questões de sexualidade**, percebemos que os licenciandos gays trazem reflexões sobre a importância da discussão de questões identitárias na educação. Evidenciam-se tais elementos nas unidades representativas:

“Pesquisa “Mulheres na Ciência” então a gente tá tendo essas discussões para tentar incentivar mais mulheres, meninas e mais pessoas independente a cor ou raça a fazer engenharia” (ET3)

“As rodas de debate na faculdade” (ET1)

Percebemos nesta categoria que as questões de sexualidades se encontram relacionadas a: i) outros marcadores de identidade, como o gênero, a profissão e os aspectos étnico-raciais e, ii) o formato em que são desenvolvidas e refletidas estas questões. A pensadora Bell Hooks (2013) pontua que a educação que se propõe a discutir sexualidades não pode fazê-la sem pensar as questões de gênero e étnico-raciais, sendo os marcadores sociais de feminino e masculino e do negro e do branco, elementos que estabelecem normas sociais e “ideias”/representações que desdobram as sexualidades.

A filósofa Silvia Frederic (2018) nos ajuda a compreender tais falas a pontuar que as sexualidades, ao encontrarem-se com os marcadores de gênero e étnico-raciais, incidem nas expectativas dos sujeitos e em suas possibilidades de ver-se em posições, ações e de trabalhos. As reflexões que tocam as “mulheres nas ciências” (ET3), citadas acima, demonstram que há: uma questão que toca sexualidades e formação para o trabalho (FREDERIC, 2018) e uma indissociação entre gênero e sexualidades, quando se usa qualquer um destes termos (POLIZEL, 2022).

Esta importância das questões de sexualidades na formação também nos remete, como contribui Jimena Furlani (2016), não apenas aos temas trabalhados, mas também às formas de se trabalhar. Quando vemos as falas presentes na categoria, nos deparamos com “projetos”,

“rodas de conversa”, que são métodos de ensino que tocam a educação. Tais falas nos sugerem a importância de pensarmos: que as educações que tem foco nas sexualidades tem acontecido em outros espaços formativos extracurriculares e/ou em aulas que os professores são engajados nos diferentes métodos de ensino.

Já a Categoria **ii) A relação entre a sexualidade e a vivência na educação**, trouxe narrativas dos sujeitos sobre sua vivência nos espaços educacionais, nos surpreendendo devido aos aspectos negativos e de violências que foram apresentados, como mostra as unidades representativas:

“A escola tinha seus padrões impostos uns deles era que os garotos tinham que andar certinho durinho, se comunicar e agir como menininho” (ET1)

“as pessoas me xingavam e eu não aceitava xingamentos como: boiola, gay, viado” (ET1)

“Só porque gostava de dançar fui taxado por muito tempo como viadinho” (ET2)

“O pessoal já tinha me falado sobre ela "olha a professora tal não fala com os alunos se for gay, ou se for negros, ou se for morenos, ou se for com calça rasgada, ou se tiver piercing, ela não fala com esse tipo de aluno"”(ET3)

Percebemos que tais falas trazem elementos semelhantes aos identificados por Alexandre Polizel (2022), no que toca às sexualidades encontrarem como primeiro caminho de relação com o cenário educacional a formação em relação a uma normatividade social. Entendemos que as normatividades sociais se dão, sendo construídas e mantidas, por meio de processos que tratam as pessoas com características minoritárias como “diferentes”. Esta diferenciação é reproduzida e se sustenta a partir de violências e violações.

Rezzadori, Villarda e Polizel (2020) contribuem ao indicar que esta reprodução das violências só é possível se as pessoas forem educadas a identificar nas pessoas elementos que as colocariam como um desvio da

normatividade. Esta educação do olhar é para Jimena Furlani (2018), também, uma educação sexual, todavia seu viés é moralizante e reacionário, tendo como finalidade manter uma suposta norma moral que reivindica para si a ideia de normalidade e naturalidade.

Compreendendo a **Categoria iii) a relação entre as instituições sociais e as sexualidades**, vemos que há diferentes instituições sociais, ou seja, espaços em que estes socializaram e que apresentam relações com as sexualidades. Tanto ET1, ET2 e ET3 citam a: Universidade/Faculdade, Escola, Pibid, Família, Igreja e a própria UTFPR, o que demonstra o potencial educacional e de reconhecimento destes espaços no que toca ao elemento das sexualidades.

Jimena Furlani (2016) nos indica que as principais instituições sociais que buscam a formação do sujeito por meio de educações que tocam as sexualidades são a família, igreja, escola e espaços universitários. A pesquisadora de educação para as sexualidades pontua que enquanto as duas primeiras voltam o olhar para educações de um aspecto moralizante e muitas vezes repressivo, a escola e os espaços universitários têm buscado educações para as sexualidades voltadas a interlocuções científicas e técnicas.

O aparecimento do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), mostra-se um elemento que nos é interessante, visto que demonstra que o programa tem incentivado direta ou indiretamente tais reflexões no campo da educação – durante a licenciatura em química no caso aqui investigado. A indicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná também nos chama atenção, pois demonstra que esta instituição tem se mostrado comprometida com reflexões que tocam o reconhecimento e, com isso, uma maior participação das pessoas em seus processos formativos (FREIRE, 1996).

Refletindo sobre a **Categoria iv) percepções de si, enquanto elemento que toca as reflexões sobre suas vivências e formações**, vemos que apesar das vivências na trajetória educacional representar violências, em alguns momentos são produzidas educações com viés afirmativo. Vemos isto nas falas:

“com o tempo eu aprendi a entender mais a minha homossexualidade, eu realmente era gay” (ET1)

“eu me vejo uma pessoa forte, comecei a amadurecer” (ET1)

“eu não me aceitava ser homossexual” (ET2)

“desde pequeno gostava de dançar” (ET2)

“comecei a me aceitar como eu deveria” (ET2)

“Eu me identifico como uma pessoa muito determinada, muito corajosa, sou muito ansiosa, sou alegre, eu sou divertida, sempre gosto de quebrar o gelo” (ET3)

As narrativas dos sujeitos em alguns momentos representam aspectos que tocam sobre como os mesmos se percebem ou passam a se perceber. Este processo diz, geralmente, do reconhecimento do que gostava e gosta nos diferentes momentos da vida, de características “positivas” e também do passar a se aceitar e afirmar, mesmo passando por violências que os pressionaram a tentar se adequar a normatividade social. Para Jimena Furlani (2018), há educações para as sexualidades que dispõem de elementos, saberes e técnicas para que o sujeito olhe a si e afirme a si, construindo outros sentidos para sua existência.

O que vemos é que as vivências ao longo da trajetória educativa levaram os sujeitos a transformarem algo no seu olhar que levou a serem afirmativos para consigo. Compreendemos que esta elaboração de um olhar afirmativo para sua identidade deu-se como ato de resistência aos processos de violência e/ou como ato de criação de novos sentidos para quem se é ao longo de suas trajetórias educacionais.

Considerações, longe de serem finais

No desenvolvimento deste trabalho compreendemos um pouco melhor as relações entre ensino e sexualidades a partir da perspectiva de licenciandos em química da UTFPR-LD. Entendemos que as relações entre ensino e sexualidades se encontram ligadas a como percebemos a importância da formação nas questões de sexualidade, as relações entre a sexualidade e a vivência/vivido na educação e em outras instituições sociais que desempenham seus modos de ensinar e aos modos como os sujeitos ao longo de sua formação-educação e vida modificaram ou mantiveram aspectos de como percebem a si mesmo.

Vemos que este trabalho nos deu indícios de que há espaços em que têm sido produzidas relações de ensinos que tocam as questões de sexualidades que prescindem de maiores estudos para compreensão destes: como a universidade e o Pibid. Notamos, além disso, que há indicativos da necessidade de perceber como ensino e sexualidade se relacionam também com aspectos étnico-raciais e de trabalho, bem como com os métodos de ensino envolvidos nas abordagens que tocam questões de sexualidades e nos espaços curriculares e extracurriculares que estes se dão.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

POLIZEL; Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares:** A trajetória de LGBTs nos espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022

REZZADORI, Cristiane Beatriz Dal Bosco; VILLARDA, Gabriel; POLIZEL, Alexandre Luiz. Trajetória de vida de licenciandos em química gays: formação como espaço de reconhecimento negativo, afirmativo e normativo. **Missões:** Revista De Ciências Humanas E Sociais, v.6, n.2, p.19–33, 2020

5

NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA E OS USOS SOCIAIS DAS CIÊNCIAS

Matheus De Souza Silva

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

O tempo presente é caracterizado por uma relação indissociável entre a sociedade, a ciência e a tecnologia. A própria formação das pessoas nos dias atuais prescinde de abordagens que aproximem a construção e compreensão de saberes de suas aplicações técnicas e dos impactos destas na sociedade. Bazzo (1998) pontua que a educação tem sido qualificada a cada dia mais como educação tecnológica, sendo que tal aspecto é dado por considerar que a formação das pessoas em sua integralidade consiste em pensá-la a partir dos atravessadores de ciência, tecnologia e sociedade (CTS).

Este modo de formar as pessoas, por um viés tecnológico, visa a construção de conhecimentos, saberes e técnicas como elementos que influenciarão nas ações e relações dos sujeitos produzidos a partir destas (BAZZO, 1998). Vê-se, com isto, que as pessoas agem e se relacionam considerando os conhecimentos, saberes e técnicas que dispõem e que elaboraram durante a sua formação.

Esta educação que indissocia CTS tem por efeito produzir relações mais complexas e responsáveis ou mais instrumentalizadas e distanciadas de um olhar sensível e autônomo. Dizemos, com isto, que produz relações que usam como mote razões dialógicas (FREIRE, 1996; 2005) ou de racionalidades técnicas-instrumentais (SCHON, 2000).

Donald Schon (2000, p. 15) pontua que a racionalidade técnica diz de:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano.

A racionalidade técnica traz consigo o perigo de a Ciência, Tecnologia e Sociedade, bem como a própria educação, serem tratadas enquanto um mero instrumento, sem a reflexão de seus efeitos, impactos e danos – ou seja, sem a reflexibilidade da dimensão humana (SCHON, 2000). Este olhar nos distanciaria de produzir ações e relações, a partir dos saberes e técnicas, ancoradas em reflexões sobre a existência e a possibilidade de agir com humanidade e ser mais (FREIRE, 2005).

Os riscos da racionalidade técnica encontram-se presentes nas educações dos dias atuais, e os modos de lidar com estes riscos e o mal estar produzido por estes encontram-se interligados ao potencial de reflexividade (SCHON, 2000; FREIRE, 1996) sobre o como se educa e os usos sociais que se fazem das ciências e das técnicas (BAZZO, 1998), sendo preciso refletir sobre as formações de professores e suas percepções sobre as ciências e as técnicas – principalmente no que tange as formações de professores das disciplinas da formação geral (propedêuticas).

É deste olhar que o presente trabalho tem por objetivo compreender as percepções de licenciandos em química da UTFPR-Londrina, no que tange a percepção da relação entre ensino e os usos sociais das ciências das tecnologias.

Desenho Metodológico

Esta investigação é voltada a pensar as percepções de licenciandos em química da UTFPR-Londrina, no que tange a percepção da relação entre ensino e os usos sociais das ciências das tecnologias. Sabe-se, assim, que ela se dará buscando olhar para histórias de sujeitos específicos, que nos contam estas em um contexto singular, e que nos permitem, a partir de sua análise, identificar elementos que podem estar, ou não, presentes em casos semelhantes. Esta pesquisa considera, também, que irá olhar para estas trajetórias de vida a partir de uma chave de leitura, usando literaturas específicas para auxiliar, sendo que outras leituras e interpretações também seriam possíveis. É por isto que esta pesquisa tem por característica ser do tipo qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Buscaremos, nesta pesquisa, identificar elementos que nos permitam explorar o tema estudado, fazendo análises que possam nos ajudar a compreender melhor as relações entre ensino e os usos sociais das ciências, a partir da perspectiva dos licenciandos em química da UTFPR-LD. Estas análises não pretendem esgotar o tema, mas explorá-lo com atenção e deixar registros que podem ser bases ou elementos para contribuir com os estudos na área – sendo uma pesquisa do tipo exploratória (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Para buscarmos explorar, de modo qualitativo, o fenômeno a ser investigado, buscou-se a utilização de entrevistas que foram produzidas e transcritas por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina (LD). As entrevistas foram produzidas nos anos de 2020 e 2021, por membros do

grupo com estudantes que tinham como perfil: i) ser licenciando em química da UTFPR-LD) e ii) concordar participar das pesquisas vigentes.

Estas entrevistas foram produzidas buscando valorizar as histórias de vida dos sujeitos e como estes a lembram, elaboram e narram. Estas transcrições de entrevistas foram desenvolvidas a partir de um olhar para as narrativas (POLIZEL, 2022).

As transcrições foram disponibilizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), sendo que dois sujeitos se enquadravam no perfil, que foram tratados como ENT1 e ENT2 (ENT é utilizado enquanto abreviação de Entrevistado). Estas foram esquadrinhadas por meio de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que foram realizadas as leituras do material e organização destes, visando identificar elementos para compreender o fenômeno estudado; ii) Exploração do Material, em que foram realizadas leituras aprofundadas buscando identificar unidades de registro, sendo estas agregadas em categorias emergentes; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

Como categorias emergentes da análise para compreender o fenômeno estudado, foram elaboradas três categorias de análises: i) uso da ciência e da tecnologia; ii) Métodos e tecnologias na formação; e iii) concepção sobre educação.

Resultados e Discussões

A análise das relações traçadas pelos estudantes entre ensino e identidade sexual tocam três categorias de análises: i) uso da ciência e da tecnologia; ii) Métodos e tecnologias na formação; e iii) concepção sobre educação. (Quadro 1):

Quadro 1. *Categorias Emergentes da Análise*

Uso da ciência e tecnologia	Métodos e Tecnologias na Formação	Concepção sobre Educação	Uso da ciência e tecnologia
ENT1: "Esse cálculo a calculadora faz, você tem software que faz"	ENT1: "Então como que a gente vai quebrar essa dinâmica? Uma das formas é usando o jogo, outras formas é mudando a metodologia de aula"	ENT1: "Os professores eram péssimos [...] não tinham didática, não se importavam com aluno, eram arrogantes"	ENT1: "Esse cálculo a calculadora faz, você tem software que faz"
ENT1; "Eu já queria criar, fazer uma sala, um tcc dentro de um jogo"	ENT2: "Êh... bom, a gente tratou, trata sobre PH, sobre concentração, sobre número de oxidação né? com base em reações de oxirredução, eh... e também, a partir da análise gráfica né? parte da análise de dados também, que... que é importante para uma... para construção de um... de uma... de um cidadão reflexivo, pra parte da tomada de decisão."	ENT1: "Não é só saber calcular o produto final, você tem que saber o conceito por trás daquilo, o que é muito pouco estudado na engenharia"	ENT1; "Eu já queria criar, fazer uma sala, um tcc dentro de um jogo"
ENT1: "Uma nova ferramenta didática, porque ele não tá preso na sala de aula, sentado, olhando o professor ali, porque no nosso jogo ele é o responsável por fazer aquelas análises, então ele é o químico."	ENT2: "A gente estudando sobre motivações né? do.. do... do uso de jogos no... no... ensino sobre essas metodologias."	ENT1: "O que é o normal de você encontrar numa sala de ensino médio e numa sala de ensino fundamental e numa sala de ensino superior? É o professor da frente de todo mundo, todo mundo enfileirado e o professor usando o quadro ou um datashow, dando sua aula expositiva eee... no máximo ali dando alguns exemplos do cotidiano"	ENT1: "Uma nova ferramenta didática, porque ele não tá preso na sala de aula, sentado, olhando o professor ali, porque no nosso jogo ele é o responsável por fazer aquelas análises, então ele é o químico."

No que toca a **Categoria I – uso da ciência e da tecnologia**, percebeu-se que em algumas falas os estudantes davam indícios e traziam elementos que nos permitiam pensar e refletir sobre como compreendiam os usos sociais das ciências e das Tecnologias. Temos como unidades representativas:

"ENT1: "Esse cálculo a calculadora faz, você tem software que faz"

"ENT1; "Eu já queria criar, fazer uma sala, um tcc dentro de um jogo"

"ENT1: "Uma nova ferramenta didática, porque ele não tá preso na sala de aula, sentado, olhando o professor ali, porque no nosso jogo ele é o responsável por fazer aquelas análises, então ele é o químico."

"ENT2: "A intenção de abrir um projeto né? e voltado para jogos, pesquisa de jogos, para o ensino ou para a educação de química."

Nota-se, em tais falas, que os estudantes percebem os usos da ciência e da tecnologia atrelados, inicialmente, à ideia de um uso técnico que se faz de algo, como a “calculadora” ou o “aplicativo”. A ideia aqui é ancorada a uma noção de técnica similar a ideia de ferramenta, de um instrumento do qual se faz uso, sendo uma concepção utilitária (FREIRE, 2005).

Todavia, vemos na segunda unidade de registro representativa que os usos sociais das ciências e das técnicas se encontram ligados a um desejo de criação, de se produzir algo com aquilo para além do seu uso, mas pensando também em uma finalidade e em um impacto produtivo e criativo. A ideia de criar, pensar na produção de condições existenciais e de interação novas, pensando não apenas em termos de uso, mas também na ideia de construção, o que é uma ideia de cunho dialógico (FREIRE, 1996).

Contudo, vê-se que a ideia de criação vem atrelada a um terceiro aspecto, que é a finalidade do fazer didático, do criar algo para construir conhecimentos com o outro de um modo responsável. O uso dos saberes e técnicas elaborados durante a formação é pensado para criar condições de construir saberes na educação química, sendo um ato de

criação com a finalidade de nova criação – o que também remete a uma concepção dialógica (FREIRE, 1996; 2005).

Um quarto uso social das ciências e das técnicas percebido é no que tange a sua aplicação à produção de jogos na educação química, o que compreende-se enquanto uma finalidade lúdica, de construção de imaginários e de inéditos viáveis (FREIRE, 1996). É possível pensar que a construção de recursos lúdicos volta os saberes a um plano não de produção de objetos materiais, mas sim de construção de imaginários, fantasias, da capacidade de sonhar por meio dos usos desses saberes e produzir sonhos por meio destes – imaginar aspectos ainda não imaginados e, com isto, produzir imaginários (FREIRE, 2021).

No que remete a **Categoria II – Métodos e tecnologias na formação**, apresenta-se uma relação entre as tecnologias com seus usos na formação e com modos de produzir “como’s”. A exemplo temos por unidades representativas:

"ENT1: "Então como que a gente vai quebrar essa dinâmica? Uma das formas é usando o jogo, outras formas é mudando a metodologia de aula"

"ENT2: "Éh... bom, a gente tratou, trata sobre PH, sobre concentração, sobre número de oxidação né? com base em reações de oxirredução, eh...e também, a partir da análise gráfica né? Parte da análise de dados também, que... que é importante para uma... para construção de um... de uma... de um cidadão reflexivo, pra parte da tomada de decisão."

"ENT2: "A gente estudando sobre motivações né? do.. do... do uso de jogos no... no... ensino sobre essas metodologias."

As falas de ENT1 e ENT2 nos fazem pensar que os mesmos compreendem uma relação direta entre as tecnologias e os métodos de ensino. Vemos que os licenciandos entrevistados pensam as tecnologias enquanto modos de criar e elaborar práticas de ensino e modos de como fazer para proporcionar momentos de formação na educação química.

Percebe-se, com isso, que esta categoria representa ao menos três aspectos.

Aspecto 1 – As técnicas são vistas enquanto práticas de ensino para produzir “quebras”, criar mudanças nas dinâmicas de ensino já conhecidas. As reflexões sobre os usos das racionalidades para a produção de mudanças buscando ampliar as potencialidades do ensino, são elementos de um saber reflexivo, sendo assim as técnicas tomadas pelos estudantes como meios e catalisadores de reflexões (SCHON, 2000).

Aspecto 2 – as técnicas são vistas por estes enquanto um meio de produção de dinâmicas de pensamento, de modos de desenvolver análises que, neste caso, são meios que produzem dois fazeres de ensino: a análise enquanto meio de implicação e colocar-se a pensar sobre algo e, ao passo que se coloca a pensar sobre algo, vê-se implicado neste pensar, fazendo-se pela “técnica” sujeito de saber (FREIRE, 2005).

Aspecto 3 – as técnicas na educação como meios de produzir afetos, afetar os educandos e educadores e colocá-los em ação e relação. A ideia de motivação no ensino de química, como na última unidade supracitada, mostra que as técnicas na educação, acionadas pelos métodos de ensino, catalisam as relações educacionais no ensino de química e na educação tecnológica destes educadores e educandos (BAZZO, 2008).

No que podemos refletir sobre a **Categoria III – concepção sobre educação**, vemos que ao pensar as ciências e técnicas, as narrativas levam-nos a pensar como os estudantes identificam um “mal uso das técnicas” e o que estes produzem, como indicado nas unidades de registro representativas.

"ENT1: "Os professores eram péssimos [...] não tinham didática, não se importavam com aluno, eram arrogantes""

"ENT1: "Não é só saber calcular o produto final, você tem que saber o conceito por trás daquilo, o que é muito pouco estudado na engenharia"

"ENT1: "O que é o normal de você encontrar numa sala de ensino médio e numa sala de ensino fundamental e numa sala de ensino superior? É o professor da frente de todo mundo, todo mundo enfileirado e o professor usando o quadro ou um *datashow*, dando sua aula expositiva eee... no máximo ali dando alguns exemplos do cotidiano"

"ENT2: "As escolas municipais aqui da cidade são muito boas, bem são bem estruturadas."

"ENT2: "Era algo cansativo eu não... eu não... não gostava de ir para a escola assim, eu nunca tinha vontade de ir pra escola."

Nota-se, em tais unidades de registro, que os usos sociais das ciências e técnicas são elementos que permitem, a partir das narrativas presentes neste trabalho, evidenciá-las enquanto elementos que nos permitem refletir sobre educação. Aqui, também, colocamos em relevo três aspectos que devem ser pontuados.

Aspecto 1 – evidencia-se que os usos das ciências e técnicas dizem sobre como estes usos afetam os educandos. A percepção de uma técnica como algo péssimo, de uma falta ou de uma produção de mal estar diz sobre esta técnica não produzir relações de diálogo com os educandos. Com isso, as técnicas empregadas produzem uma ideia de educação em que há apenas a “exposição” e a “não didática”, não produzindo diálogo por ser tratada como apenas mais uma técnica a ser aplicada – característica da razão instrumentalizada (SCHON, 2000) que não produz vínculos dialógicos e com caráter bancário (FREIRE, 2005).

Aspecto 2 – Os usos sociais das ciências e das técnicas podem produzir sensações de mal estar, mobilizando afetos que desencorajam e desestimulam os educandos e educadores no ensino. O “cansaço”, “péssimo”, “arrogância”, diz das ciências e técnicas que se lança mão na educação, de modo que tais elementos demonstram que não há uma reflexão sobre estas ciências e técnicas (SCHON, 2000), que são

produzidas a partir de reflexões das implicações educacionais das ciências e das técnicas (FREIRE, 1996; 2021) – o que demonstra a importância das disciplinas educacionais nas licenciaturas (BAZZO, 2008).

Aspecto 3 – os usos sociais das ciências e das técnicas, quando colocados em parâmetro de reflexão, permitem identificar que as ciências e as técnicas são meios para construção de outros saberes e técnicas, não sendo tratados como “o produto final” (ENT1), mas como meio de “saber o conceito por trás daquilo” (ENT1) e o que pode se fazer com ele. A ideia aqui é que as ciências e técnicas não podem ser reduzidas a seu produto final, mas devem ser tratadas como meio de construção, mediação, uso e impacto por meio destes na educação (BAZZO, 2008; FREIRE, 2021).

Considerações

No desenvolvimento deste trabalho compreendemos um pouco melhor as relações entre ensino e os usos sociais das ciências e tecnologias a partir da perspectiva de licenciandos em química da UTFPR-LD. Percebemos, ao longo desta investigação, que os licenciandos trazem consigo percepções dos usos das ciências e das tecnologias, e suas relações com as educações e os impactos sociais destas. Os licenciandos trazem consigo também ideias de que as ciências e tecnologias podem ser pensadas como métodos e meios para analisar, construir e criar no processo educacional, sendo que os usos que fazemos das ciências e tecnologias incidem diretamente nas educações que temos e nas educações que podemos ter.

Notamos que esta investigação traz elementos que nos provocam a pensar o como estas percepções de usos das ciências e tecnologias e suas relações com os ensinos podem ser criadas, transformadas e

desenvolvidas, principalmente no que toca as disciplinas de ensino e de humanidades na formação de licenciandos em química, aspectos estes que nos servem de inspiração para investigações futuras.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992
- POLIZEL; Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares**: A trajetória de LGBTs nos espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022
- SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

6

MASCULINIDADES E REPRESENTAÇÃO: PERCEPÇÕES NAS NARRATIVAS DE SI DE UM LICENCIANDO HOMOSSEXUAL DA UTFPR - LONDRINA

Soraia Pereira Carvalho

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

As instituições sociais, ou seja, as instituições e os ritos pelos quais os sujeitos passam e se elaboram por meio das relações sociais propiciadas e desenvolvidas nestas, atravessam os modos pelos quais elaboramos nossas representações sobre a realidade e a existência. Estas representações tornam-se referências para o nosso agir no mundo, sendo que as mesmas estruturam as possibilidades de sermos e a própria construção das instituições sociais e seus ritos. Assim, as representações que temos e que são formadas a partir de nossas relações atravessam o como agimos e construímos condições de existências e de produção.

Estas produções fazem com que classifiquemos as possibilidades de sermos, sabermos e agirmos, ou seja, de trabalharmos, em relação à própria estrutura social que elas criam e as mantêm. Para tal manutenção, as representações nos fazem olhar as possibilidades de ser no mundo como adequadas ou inadequadas, certas ou erradas, normais ou anormais. Vemos, com isso, que as representações nos dizem sobre como elaboraremos um estabelecimento de valorização e desvalorização aos modos de vida com finalidade de mantermos e repetirmos a estrutura (BOURDIEU, 2002).

A educação e as instituições sociais de formação humana têm papel significativo neste processo, ao passo que são nestas que serão possibilitados os encontros com as diferenças ou com a eliminação das mesmas como possibilidade representativa. Assim, a educação é instrumento de manutenção de estruturas e representações, ou possibilidades de ampliações destas (FREIRE, 2017).

Estas representações podem ser compreendidas a partir dos sujeitos que as elaboram e disseminam, ou seja, pelos sujeitos que passam por uma trajetória formativa e podem enunciar as representações por meio de suas narrativas, de suas histórias de vida. O olhar para tal representação pode ser diverso, considerando quais percursos formativos e experiências de vida os sujeitos passaram. Acreditamos que um olhar significativo, já que pensamos em educação, é voltar o olhar para os educadores em formação, visto que estes passaram pelo processo formativo e serão trabalhadores nestes espaços (CHASSOT, 2014).

Desta perspectiva, a presente investigação tem por objetivo refletir sobre as percepções de um estudante gay sobre masculinidades, a partir de sua trajetória formativa em um curso de licenciatura em química da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, campus Londrina.

Percurso metodológico

Essa investigação tem por característica ser qualitativa de cunho exploratório, e busca elaborar-se a partir da perspectiva da pesquisa narrativa e da escuta de histórias de vida. Esta pesquisa buscou escutar um estudante da Licenciatura em Química, da UTFPR – Londrina, que permitisse-nos pensar aspectos que tocam formação e sexualidades. Para isso, foram convidados estudantes que se autoidentificassem enquanto jovens gays.

Para isso, foi realizado um convite, via e-mail, para que um estudante participasse da pesquisa. A participação foi dada após confirmação do mesmo e da assinatura da documentação aprovada pelo CEP da UTFPR4. Esta investigação foi elaborada a partir de uma entrevista individual, viabilizada pela plataforma GoogleMeet®, para a escuta e registro de sua história. A entrevista foi audiogravada por meio de instrumento disponibilizado na própria plataforma. A entrevista foi guiada por um roteiro semiestruturado composto por onze questões. Sempre que necessário foram realizadas novas perguntas para permitir melhor entendimento e escuta do estudante. Após a realização das entrevistas, a mesma foi transcrita de modo livre, utilizando as mesmas palavras enunciadas pelo sujeito e pelo entrevistador.

As entrevistas transcritas foram estudadas utilizando as técnicas da Análise Textual Discursiva, inspirando-se nos escritos de Roque Moraes (2016), por meio de um processo circular de análise organizado em três momentos, sendo eles:

- a) **Unitarização:** em que são realizadas múltiplas leituras do texto, identificados fragmentos de texto que configuram-se enquanto unidades de sentido, desenvolvido um processo de escrita interpretativa da mesma e apresentada;
- b) **Categorização:** nesta fase analítica as unidades e interpretações são fundamentadas e operam como chave conceituais para análise e compreensão dos fenômenos estudados;
- c) **Comunicação:** a unitarização e categorização é apresentada de forma textual e comunicada expondo a compreensão do fenômeno estudado.

Resultados e Discussões

Na busca por representações, buscamos realizar a escuta de Ali, um estudante de licenciatura em química, oriundo de uma “cidade pequena [...] do interior”, que estudou em escolas e colégios classificados

enquanto “periféricos”. Ali também identifica-se enquanto um jovem “homossexual”, sendo que sua fala e compreensão de mundo são atravessadas pelos recortes de classe, territorialidade e também de sexualidade.

A história de vida e narrativas de Ali nos fazem perceber que os modos pelos quais ele representa as masculinidades a partir de sua trajetória formativa podem ser organizados em dois eixos categóricos: **A) Masculinidades e normatividade**, que são as possibilidades de masculinidades enquanto classificações associadas a atos violentos, que visam o vigiar, normatizar e socializar o Outro por meio de atos violentos; e **B) Masculinidades e pluralidades**, masculinidades enquanto espectro plural, atravessados por múltiplas possibilidades de ser e performar-se.

No que se refere à **Categoria A – Masculinidade e Normatividade**, vemos que as falas de Ali representam que o ser masculino estava sempre relacionado a atos de vigiar e identificar no Outro possibilidades de desvios, agir em sua própria socialização por meio de brincadeiras e processos que remetem em si a atos violentos e agressivos, e agir enquanto sujeito que normatiza o Outro. Neste eixo vemos que tais elementos fazem-se presentes nas falas:

[...] meninos heteros começaram a pegar no meu pé [...] brincadeiras idiotas. (ALI)

[...] eu tenho isso muito marcado comigo... que eu nunca vou me esquecer [sobre fazer balé e não poder por ser menino] (ALI)

[...] foi ouvido por diversos professores que eu não ia ser ninguém na vida [...] isso me marcou muito [...] ouvir de um professor que você não vai ser ninguém. (ALI)

[...] meu pai fez eu raspar a cabeça e entrar nesse colégio [militar] [...] eu acho que ele tinha aquela parada de falar assim “ah vamos colocar lá para você querer ser homem (ALI)

[...] pagava de heterozão mas no fundo (ALI)

Percebemos e elaboramos a compreensão, a partir de tais falas, que os sujeitos que operam nesta masculinidade que é representada por Pierre Bourdieu (2002), enquanto uma masculinidade dominante, normativa e hegemônica, são aqueles que se encontram e são lidos e produzidos a partir de uma lógica heterossexual normativa. Sujeitos estes que, para o autor, são formados nas instituições sociais pelas quais passam e representam a si mesmo (na própria educação e processo educacional) a partir de atos sociais de violência. Estes sujeitos são conformados pela violência e mantêm-se nesta posição pela reprodução de tais ações, mesmo que lidas enquanto brincadeiras. Esta violência se expressa em relação ao Outro, mas também em relação a si mesmo e como o sujeito se “paga(va)” (ALI).

Outro aspecto que vemos em tais falas é que nas brincadeiras violentas e guiadas pela lógica da violência, esta se faz para com o Outro, não só para a manutenção de tal posição e lógica, mas também para ‘readequar’ o Outro quando é percebida a possibilidade de desvio desta ordem no Outro. Os sujeitos que fazem isso são aqueles ligados à família, aos ‘colegas’ que convivem nos espaços/instituições sociais e na própria escola e espaços formativos (POLIZEL, 2022), sendo que até os professores são citados como agentes de tal reprodução e replicação.

Ao mesmo tempo, vemos na **Categoria B – Masculinidades e pluralidades** -, que desde cedo Ali percebia que as masculinidades não se encontravam- restritas às lógicas de violência, existiam outras possibilidades de experienciar e expressar-se sem, com isto, deixar de ser um sujeito lido socialmente enquanto menino. Vemos tal elaboração nas falas:

[...] conheci um amigo na faculdade, o nome dele era Gab [...] ele já chegou assim como se a gente fosse best friend forever, já me apresentando a

faculdade inteira ... então me senti bem em casa [...] bem recebido [...] digamos que eu tinha ali um porto seguro (ALI)
[...] o cara é gay... todo mundo ama ele (ALI)
[...] eu sempre fui meio nerdzinho, adorava estudar (ALI)
[...] [tinha uma professora] com paciência que ela tinha os cuidados e jeitos de ensinar [...] se puder ser um pouquinho assim (ALI)
[...] queria fazer balé (ALI)

Ali, em suas falas, mostra-nos que percebe em sua trajetória formativa a existência de outras possibilidades de ser para além das brincadeiras e das violências, seja por meio do estudo, da amizade e boa recepção do outro, seja por meio do próprio ser gay e performar outras masculinidades, do inspirar-se no outro e da paciência, de fazer balé enquanto outro modo de expressão corpórea que não os “tapas” (ALI). O que percebemos em tal fala é que se vislumbravam outras possibilidades de ser que as normas sociais poderiam cercear ou julgar como desvio em relação a elas mesmas – as normas tomando a si enquanto referências normativas (POLIZEL, 2022).

Considerações finais

Refletimos nesta investigação as representações de masculinidades a partir do olhar de um licenciando gay, sendo que a partir destas percebemos duas linhas de sentido-análise: i) Masculinidades e normatividade, que são as possibilidades de masculinidades enquanto classificações associadas a atos violentos, que visam o vigiar, normatizar e socializar o Outro por meio de atos violentos; ii) Masculinidades e pluralidades, masculinidades enquanto espectro plural, atravessados por múltiplas possibilidades de ser e performar-se.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

CHASSOT, Attico. **Para que(m) é útil o ensino?** Editora UNIJUI, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa (55 ed).
São Paulo, Paz e Terra, 2017.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

POLIZEL, Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares**: a trajetória de LGBTs nos
espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022

7

AS SEXUALIDADES QUE SE FAZEM NARRAR: HISTÓRIAS DE VIDA E O PENSAR A FORMAÇÃO NA UTFPR - LONDRINA

Matheus de Souza Silva

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

A educação consiste em um conjunto de processos que organizam os caminhos pelos quais as pessoas irão passar para se formarem. Esta formação envolve os conteúdos proporcionados aos estudantes pelo seu agregado e desenvolvimento histórico, as relações sociais em que os indivíduos passarão e oferecerão por oportunidades a estes desenvolverem valores e habilidades da vida social, as instituições sociais que as pessoas passam (visto que a educação é uma garantia do campo público) e as próprias características específicas das pessoas.

Estes processos pelos quais as pessoas passam são organizados por políticas públicas educacionais e configuram a trajetória pelas quais os estudantes passarão em sua formação. Este caminho que os alunos passam é chamado de currículos. Os currículos envolvem os diferentes elementos que organizarão esta formação humana: saberes, experiências, período, idade, espaços físicos, estruturas, tecnologias... E os elementos que organizam esta formação podem ser interpretados e afetar de diferentes modos os estudantes, de acordo com as identidades destes (CHASSOT, 2014).

Um dos elementos característicos e das identidades que tocam estes sujeitos é a sua sexualidade. Aqui não entendemos a sexualidade como algo fixo, mas enquanto diferentes processos que envolvem o

modo que o sujeito identifica-se e é reconhecido pelo campo social, bem como a maneira como as diferentes sociedades e culturas interpretam e atribuem um julgamento a estas sexualidades. O modo como as sociedades tratam as sexualidades pode criar obstáculos e dificuldades, até mesmo violências, para com os sujeitos, ou condições privilegiadas para aqueles e aquelas que são tomados enquanto “normais” (FREIRE, 2017). Assim, ao longo da vida do estudante, este será lido e encontrará condições que o facilitarão ou dificultarão sua formação, conforme sua identidade e sexualidade.

Considerando esta trajetória e percurso pelo qual os estudantes passam, o ensino superior configura uma etapa em que a formação do sujeito direciona-o à vida profissional, sendo outros elementos que estão contidos no currículo de formação e possibilidade de atuação. Assim, é importante considerar como elementos de sexualidade que dificultaram a formação das pessoas na educação básica refletem também em seu ensino superior – e neste trabalho, mais especificamente, na formação de professores.

É tratando de tal olhar para o mundo, que este trabalho tem por objetivo refletir sobre as percepções de um estudante gay sobre sua trajetória formativa em um curso de licenciatura em química da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, campus Londrina.

Traçando-tramando o método

Esta investigação tem por característica ser qualitativa de cunho exploratório, e busca elaborar-se a partir da perspectiva da pesquisa narrativa e da escuta de histórias de vida. Esta escuta buscou escutar um estudante da Licenciatura em Química, da UTFPR – Londrina, que permitisse-nos pensar aspectos que tocam formação e sexualidades. Para isso, foram convidados estudantes que se autoidentificassem enquanto jovens gays.

Para isso foi realizado um convite, via e-mail, para que um estudante participasse da pesquisa. A participação foi dada após confirmação do mesmo e da assinatura da documentação aprovada pelo CEP da UTFPR4. Esta investigação elaborou-se a partir de uma entrevista individual, viabilizada pela plataforma GoogleMeet®, para a escuta de sua história de vida e registro da mesma. A entrevista foi audiogravada por meio de instrumento disponibilizado na própria plataforma. A entrevista foi guiada por um roteiro semiestruturado composto por onze questões. Sempre que necessário foram realizadas novas perguntas para permitir melhor entendimento e escuta do estudante. Após a realização das entrevistas, a mesma foi transcrita de modo livre, utilizando das mesmas palavras enunciadas pelo sujeito e pelo entrevistador.

As entrevistas transcritas foram analisadas utilizando as técnicas da Análise de Conteúdo, inspirando-se nos escritos de Bardin (1977), por meio de três momentos, sendo eles:

- a) **Pré- análise:** nessa etapa foram realizadas leituras flutuantes do material e registros em diário de bordo das impressões que se tinha deste em um Diário de Bordo (de modo livre). Nesta buscou-se perceber se haveria elementos na entrevista transcrita para desenvolver a análise em relação ao objetivo e hipóteses do trabalho;
- b) **Exploração do material:** nesta etapa foram realizadas leituras aprofundadas e identificadas unidades de registro, grifadas de acordo com seus sentidos. Buscou-se em um primeiro momento identificar unidades de registro que tocavam a afirmação da identidade do sujeito e o respeito a esta e possíveis dificuldades e maus estares gerados nestes (como protocategorias), sendo estes os eixos de agregação;
- c) **Tratamento dos resultados:** Nesta etapa organizou-se dois eixos de sentido e buscou-se elementos na literatura para discussão dos mesmos, buscando interpretar, inferir e fundamentar as categorias.

Resultados e Discussões

Nesta investigação ouvimos Ali, um menino que se identifica enquanto “homossexual [...] gay”, que veio de uma “cidade pequena”, “do interior” e que buscou na licenciatura em química uma possibilidade de formação. Ali apresenta, também, que a mudança de cidade foi por uma busca de se aprofundar nos estudos, apesar de em alguns períodos “desanimar dos estudos”. O mesmo ressalta, além disso, que o ingresso em uma universidade pública foi muito importante para o mesmo e para ele ver a possibilidade de ter uma formação de qualidade, por acreditar que não conseguiria, visto que vinha de um “colégio/escola periférico” que tinha muitos problemas estruturais.

As falas de Ali nos fazem um retrato de que este é marcado em sua trajetória formativa na educação básica e no ensino superior por situações que: i) **são Afirmativas**, aquelas situações que tocam sexualidade e formação retratadas e atreladas em torno de movimentos sociais, processos de aceitação e relações qualitativas; ii) **situações de Mal-estar**, em que a sexualidade atrelada a situações de violação, relacionando-a a problemas no campo das instituições e relações sociais e do julgamento do Outro.

No que toca à **Categoria A – Afirmativas**, aquelas situações que tocam sexualidade e formação retratadas e atreladas em torno de movimentos sociais, processos de aceitação e relações qualitativas. Esta categoria mostra que há elementos que são afirmativos em relação à sua identidade e percepção do mundo, sendo esta atravessada pelo olhar de si mesmo, de um Outro ou das condições institucionais. Temos a exemplo as falas:

[...] na faculdade eu acho que não passei por nenhuma situação de violência
(ALI)

[...] na faculdade eu me senti bem em casa... digamos que eu tinha um porto seguro [...] me respeitável (ALI)
 [...] na escola passei por ambientes acolhedores [...] sempre quis ser um pouco mais [...] estudioso (ALI)
 [...] ela tinha os cuidados os jeitos de ensinar... era maravilhoso então aquela professora, ela marcou muito minha vida (ALI)

Nesta escuta percebemos que a universidade pública marca Ali de um modo afirmativo, por criar um ambiente que busca por seus mecanismos abranger a diversidade e por ter grupos e discussões que tocam esta temática. A sensação do sentir-se em casa, seguro e respeitado, remete a uma percepção de que sua identidade não é vista como um desvio ou problemática neste espaço e ela é passível de ser vivida e afirmada e representada enquanto uma possibilidade. Esta visão, de acordo com Ali, envolve tanto esta garantia em termos do ambiente, quanto de ter pessoas que garantem a manutenção deste ambiente acolhedor – como a professora citada – e isto deixa marcas na vida do sujeito (FREIRE, 2017). Vejo, assim, a importância do acolhimento e de criar um espaço onde o ambiente e os sujeitos respeitam a sexualidade enquanto uma ação afirmativa.

No que se refere à **Categoria B - Mal-estar**, em que a sexualidade atrelada a situações de violação, relacionando-a a problemas no campo das instituições e relações sociais e do julgamento do Outro. Nesta vê-se que o sujeito é atravessado por condições que colocam obstáculos para com este, situações violentas, de preconceito ou de falta de oportunidades. Vemos nesta categoria falas como:

[...] na vida acadêmica desde o início [há coisas] que tem me machucado... ou que tenha... me ofendido de alguma/em alguma parte assim naquela época [ensino fundamental] (ALI)
 [...] meninos heteros começaram a pegar no meu pé [...] brincadeiras idiotas. (ALI)

[...] eu tenho isso muito marcado comigo... que eu nunca vou me esquecer [sobre fazer balé e não poder por ser menino] (ALI)

[...] foi ouvido por diversos professores que eu não ia ser ninguém na vida [...] isso me marcou muito [...] ouvir de um professor que você não vai ser ninguém. (ALI)

[...] meu pai fez eu raspar a cabeça e entrar nesse colégio [militar] [...] eu acho que ele tinha aquela parada de falar assim “ah vamos colocar lá para você querer ser homem (ALI)

Vemos em contraponto que há nas narrativas de Ali elementos que representam um mal estar, relacionados ao medo de tratamento dos outros. É citado sempre pelo licenciando que os sujeitos que os ofendem encontram-se ligados ao gênero masculino e tal representação ligada às violações e as tentativas de ‘adequar’ o Outro a uma suposta ‘norma’ masculina (BOURDIEU, 2002). Vê-se, também, que esta adequação é desde o tentar machucar o Outro, ferir o outro pela ‘brincadeira’, proibir o Outro a possibilidade de performar no mundo, retirar a possibilidade de futuro da visão do Outro e do controle estético de como a pessoa pode ser ou não (POLIZEL, 2022).

Considerações Finais

Refletimos a partir das narrativas de um jovem gay que sua formação é atravessada por i) situações que tocam sexualidade e formação retratadas e atreladas em torno de movimentos sociais, processos de aceitação e relações qualitativas; ii) a sexualidade atrelada a situações de violação, relacionando-a à problemas no campo das instituições e relações sociais e do julgamento do Outro. Vislumbra-se, neste sentido, que a trajetória de vida do estudante é atravessada por linhas afirmativas e de mal estar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

CHASSOT, Attico. **Para que(m) é útil o ensino?** Editora UNIJUI, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (55 ed). São Paulo, Paz e Terra, 2017.

POLIZEL, Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares: a trajetória de LGBTs nos espaços de ensino**. Curitiba: Editorial Casa, 2022

PARTE II
NARRAR A SI E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO:
AFIRMAÇÕES, PEDAGOGIAS CULTURAIS E
INTERSECCIONALIDADE

8

CURRÍCULOS, FORMAÇÃO E MEMÓRIAS: O QUE NOS DIZEM LGBT'S DO-NO-COM O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS?

*Erick Antonio Motta
Rivana Zaché Bylaardt
Alexandre Luiz Polizel*

Notas introdutórias

Educare-educere, concepção de raiz latina para pensar os processos educacionais enquanto o trazer o sujeito “para fora de”, “para além de”, processo que requer pensar um sujeito que se ocupa de algo externo a si e que se organiza nesta relação ao passo que se compõe em conjunto à. Sujeito este que é núcleo referencial pois se elabora enquanto tal em sua trajetória formativa, em seu *curriculum*. É na trajetória que se faz, e ao fazer-se compõe a si na em relação ao fora ao qual se projeta e faz-se (POLIZEL, 2022). Este currículo que compõe o Eu, à medida que caminha-transita, não deixa de ter os atravessamentos do fora, ao passo que as instituições sociais-formativas para o qual o Eu investe ao fora, retribui com mecanismos formativos que dão ‘formas’ ao ser.

Os currículos, neste sentido, fazem-se nos encontros entre sujeito o ordenamento das trajetórias formativas ((im)possíveis) que instauram os currículos enquanto espaços de formação (SILVA, 1999). O sujeito-Eu é essencial no investir para além de seu próprio ‘núcleo’, bem como os modos pelos quais as instituições/espços possibilitam um território a estes (sujeitos), em suas curricularidades, dão as possibilidades formativas. Os inúmeros caracteres dos currículos-instituições encontram no sujeito seus traços identificatórios, sendo a sexualidade um destes elementos.

No que toca às sexualidades dos sujeitos, vemos que os primeiros modos de identificar-se em relação à sua identidade sexual inicia-se nos períodos e espaços escolares – período que toca o “além de” e perceber seus limites e suas conformações. Este espaço pela característica de demanda ao Outro, como território de encontro, com período de percepção enquanto sujeito de desejo e do encontro com as diferenças para além da reprodução familiar, torna-se localidade produtiva para o afirmar a si (POLIZEL, 2022), bem como passa por se encontrar com mecanismos de reprodução social ancorados na família (BOURDIEU, 1999).

Desta óptica, o presente trabalho tem por objetivo identificar elementos de interface família-escola, no que refere a relação entre currículos, sexualidades e o ritual do assumir-se.

Percursos metodológicos

A presente pesquisa consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, ao passo que busca investigar a temática considerando a singularidade e contingência do fenômeno estudado. Diz-se, com isso, que não se busca com esta esgotar um tema, mas considerar os elementos interpretativos considerando as chaves conceituais e situacionais investidas na mesma. Esta tem também por natureza do objetivo ser uma pesquisa de cunho exploratório, de modo que se busca organizar enunciados e enunciações acerca da temática, explorando-a enquanto substrato para pesquisas futuras e para um melhor entendimento do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2014).

Para tal, a presente pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2022 a agosto de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, Espírito Santo.

Esta investigação buscou traçar caminhos para escuta no que toca a interface família-escola, no que confere as sexualidades dos estudantes LGBTQIA+ e o rito de “assumir-se”. Para tal, o sujeito de pesquisa foi selecionado considerando os contextos: i) Ser estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Ifes, campus São Mateus; ii) identificar-se enquanto uma pessoa LGBTQIA+; iii) ter passado por ao menos um rito de identificação/enunciação da identidade sexual aos familiares; iv) que se dispunha a participar da pesquisa (sendo maior de 14 anos de idade).

Uma vez atendida as características de seleção do sujeito, bem como realizado o convite por meio de redes sociais com uma breve síntese da entrevista, foi dado o aceite e agendada uma entrevista organizada e apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹ à pessoa, sendo iniciada após a concordância.

A entrevista foi guiada a partir de um roteiro semiestruturado, ou seja, um roteiro contendo questões guias e com a possibilidade de que outras fossem incluídas ao longo de entrevista de acordo com a contingência e enunciados emergentes na mesma (MARCONI; LAKATOS, 2014). O roteiro semiestruturado foi organizado contendo 15 questões guias:

- 1- Consideramos que todas as entrevistas iniciam-se com uma apresentação do entrevistado. Neste cenário poderia me dizer aspectos que toquem o como você se apresenta/identifica? Pode citar características e aspectos identitários que te representam?
- 2- Ainda neste sentido poderia me dizer um pouco sobre quais são as características que te tornam essencialmente você? Pode me contar algumas histórias de sua vida que demonstrem isso e representem esta identificação?

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072

- 3- Vamos pensar um pouco na sua identificação, ela se dá a partir das referências com as quais você se relaciona, poderia nos situar como é esta relação? Há alguém que é uma referência para você? Se sim poderia me narrar uma ou mais situações de sua história de vida que represente esta referência? Se não poderia citar outro sujeito que representa uma referência e nos contar histórias de vida que representam esta identificação?
- 4- Nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como feminilidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são os femininos?
- 5- Ainda pensando que nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como masculinidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são os masculinos?
- 6- Sabemos que muitas vezes quem somos tem um atravessamento de como o Outro nos vê. Ainda neste sentido, sabemos que para as pessoas LGBTQIA + tem como momento marcante o de dizer quem se é, ou seja, se assumir. Como foi o processo de se assumir para você? Para que pessoas você se assumiu primeiro? Quais motivos levaram você a contar para estas pessoas e não outras? Quais suas sensações naquele momento, suas expectativas, seus medos? Tente pensar em dois ou mais acontecimentos que representam o que foi pontuado.
- 7- Ainda neste sentido, sabemos que para as pessoas LGBTQIA + o ato de assumir-se tem uma relação significativa com o contar aqueles com quem já vinha convivendo, com seus familiares. Como foi o processo de se assumir para sua família? Quais motivos levaram você a contar para determinadas pessoas e não outras? Quais suas sensações naquele momento, suas expectativas, seus medos? Caso ainda não tenha se assumido para sua família, poderia falar um pouco sobre quais os fatores que te levaram a não contar para estes? Tente pensar em dois ou mais acontecimentos que representam o que foi pontuado.
- 8- Pensando em sua vivência em geral, você considera que há uma relação de suas características identitárias com oportunidades que você teve ou não*? Você mudaria algo em relação ao se assumir? Poderia me relatar duas ou mais histórias de sua vida que representam estas (não) oportunidades?

- 9- Agora vamos pensar na sua trajetória na educação básica, vamos começar pensando na educação infantil e no ensino fundamental. Poderia me contar um pouco como você era no ensino fundamental? Qual era o seu círculo social nesse período? Nesse período, como você e os demais meninos agiam? E as meninas? Seria muito importante para nós se você nos contasse duas ou mais histórias de sua vida que representassem este período, este ciclo e estas relações.
- 10- Ainda pensando em sua trajetória na educação infantil e no ensino fundamental. Você se lembra como seu modo de ser afetava nos modos pelos quais os Outros (funcionários das escolas, professores, colegas estudantes) interagiram com você? Como era sua relação com estas pessoas? Poderia nos contar duas ou mais histórias de sua vida que representem este sujeito e sua relação.
- 11- Agora vamos pensar um pouco em sua entrada no Ifes. Poderia nos contar um pouco sobre como você se sentiu quando passou no Ifes? Quais suas expectativas e como você percebeu que esta entrada mudou seu modo de ser e manteve determinados comportamentos. Poderia nos contar um pouco, duas ou mais histórias de sua vida, que representam estas expectativas, mudanças e continuidades nos seus modos de agir. Poderia nos falar um pouco destas relações (expectativas, mudanças e continuidades) em relação a sua percepção sobre os LGBTQIA+ e sua sexualidade.
- 12- Sabemos que o Ifes é um espaço diverso, em que nos deparamos com muitas pessoas diferentes, um espaço de diversidades. Quais são os modos de ser, que representam os modos de ser LGBTQIA+, que você se deparou no Ifes. Poderia nos contar duas ou mais histórias de sua vida que representam estas representações e percepções.
- 13- Refletimos anteriormente sobre suas relações sociais no espaço da Educação Infantil e Fundamental. Podemos pensar um pouco nas suas relações sociais no espaço do Ifes? Poderia me contar um pouco como você é no Ifes? Qual era o seu círculo social nesse espaço-período? Nesse espaço-período, como você e os demais meninos agem? E as meninas? As pessoas LGBTQIA+? Seria muito importante para nós se você nos contasse duas ou mais histórias de sua vida que representassem este período, este ciclo e estas relações.
- 14- Sabemos que para além dos muros dos espaços formativos aprendemos muito em outros espaços (nas conversas com amigos, filmes, séries, músicas,

games...). Naquilo que se refere aos modos pelos quais você pensa, conceitua e entende as sexualidades e os modos de ser LGBTQIA+, poderia nos contar algumas histórias de vida nestes outros espaços que representam como você formulou suas ideias sobre ser LGBTQIA+? Poderia nos contar também como formulou as ideias sobre o processo de assumir-se (tanto seu quanto dos colegas que também passaram por esta situação)? Tem algo mais que você gostaria de situar?

15- Há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?

A entrevista foi audiogravada e posteriormente transcrita de modo livre, sendo a mesma analisada sob inspirações na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação, inferência e organização analítico-textual. A analítica foi de inspiração, visto que as categorias são tratadas aqui enquanto blocos analíticos de sentido de elemento interpretativo-inferitivo e explanativo. Os blocos analíticos de sentido foram emergentes a partir da análise, sendo organizados três: i) O processo de reconhecimento a partir das redes sociais, práticas e artefatos culturais; ii) O perceber-se mulher pansexual e os enfrentamentos-afirmações; iii) A função da família enquanto agente normatizante e técnicas de controle do corpo feminino.

Compondo e tramando

Este trabalho deu-se junto a Ahri, que se identifica enquanto:

Eu sou a Ahri, sou mulher em questão de sexualidade eu me identifico como pansexual e estou dentro do espectro assexual sou abrosexual; como pessoa pansexual eu me sinto atraída por pessoas de todos os gêneros estando dentro do espectro da sexualidade e como abrosexual o grau de atração flui entre os vários dentro do espectro da sexualidade. (AHRI)

Ao longo da fala de Ahri, identificamos que podemos pensar o ato de identificar-se e assumir-se atrelado a três categorias analíticas emergentes.

No que concerne à **Categoria I - O processo de reconhecimento a partir das redes sociais, práticas e artefatos culturais**, vemos que Ahri em sua fala nos indica que o identificar-se mostrou-se um processo complexo, atravessados às tramas culturais e aos usos técnicos-tecnológicos que lhe permitiram criar referências das possibilidades de ser, estar e imaginar-se. Tal aspecto nos mostra que os processos de identificação são complexos e atravessam não apenas o sujeito, mas os jogos de relação com os quais estes encontram-se para assemelhar-se ou diferenciar-se (HARAWAY, 2009). Temos nesta categoria, por exemplo, as unidades de registro representativas:

“estava no twitter, antes da pandemia e comecei a jogar RPG de texto com amigos virtuais.” (AHRI).

“A partir disso acabei tendo contato com postagens como o manifesto bissexual, por exemplo.” (AHRI).

No que toca à **Categoria II - O perceber-se mulher pansexual e os enfrentamentos-afirmações**, foi evidenciado que há um entendimento de ser que envolve um saber de si relacionado às práticas que permitem as expressões se darem, serem restringidas, autorizadas ou classificadas no campo de algo a ser eliminado ou classificado enquanto vertente negativante (POLIZEL, 2022). O controle da sexualidade feminina, neste sentido, é marcado historicamente pela negação do

que é possível de ser realizado ou impedido de tal, no que se encontra classificado enquanto certo (da verdade do sexo) ou errado (do que se aproxima do erro, da ausência ou da distância do assertivo). Tais marcações históricas efetuam grande repressão no corpo feminino (HOMEM; CALLIGARIS, 2019). Evidenciamos tais elementos nas unidades representativas:

“Acho que eu já sabia desde sempre, só que pra mim como mulher era errado.” (AHRI).

"Só fui descobrir quando eu tive mais contato com a comunidade e pesquisei mais a fundo sobre questões de sexualidade e gênero." (AHRI).

Ao que indica à **Categoria III - A função da família enquanto agente normatizante e técnicas de controle do corpo feminino**, vemos que as instituições sociais operam no corpo feminino implicando técnicas de controle e normatização do mesmo. Vemos que há na família esta responsabilidade de fiscalização e normatização dos corpos no âmbito primário, daquilo que toca os controles e investimentos na privacidade e na produção de subjetividade a partir de subjetivação e repetição das normas vigentes (POLIZEL; 2022; BOURDIEU, 1999): destituindo o Outro de desejo, de consciência ou de sensações.

“A mãe :eu já olhei pra minhas amigas e pensei (nossa que gostosa) só que não sou entende você só tá confusa filha” (AHRI).

“A porque você nunca sentiu isso quando era pequena, não mas porque tal pessoa não.” (AHRI).

Considerações finais

No que tange à busca de identificar elementos de interface família-escola, no que refere a relação entre currículos, sexualidades e o ritual do assumir-se, evidenciamos que a partir das narrativas de Ahri identificamos que há ao menos três atravessadores analíticos: i) O

processo de reconhecimento a partir das redes sociais, práticas e artefatos culturais, de modo que as referências com as quais o sujeito interage vislumbra possibilidades de modo de ser, sendo que os processos de identificação envolvem uma rede multifacetada; ii) O perceber-se mulher pansexual e os enfrentamentos-afirmações, ao passo que as possibilidades de ser mulher deparam-se com múltiplos atravessamentos do perceber-se e deparar-se com enfrentamentos restritivos; iii) A função da família enquanto agente normatizante e técnicas de controle do corpo feminino, sendo o investimento do olhar e da docilização dos corpos.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- HARAWAY, Donna. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.
- HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **Coisa de menina?** Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas, SP: Editora Papirus, 2019
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014
- POLIZEL, Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares**: A trajetória de LGBTs nos espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

CURRÍCULOS, FORMAÇÃO E MEMÓRIAS: O QUE AS MASCULINIDADES DO-NO-COM O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS, TÊM A NOS DIZER?

Soraia Pereira Carvalho

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Alexandre Luiz Polizel

Elementos introdutórios

Segundo o sociólogo e filósofo francês, Émile Durkheim (2011), a socialização é o processo pelo qual o indivíduo se torna um ser social, adquirindo normas, valores e modos de vida de sua sociedade. Esse processo ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo e converge das interações deste com diversos agentes sociais, como família, escola, amigos, mídia e instituições religiosas, sendo contínuo e essencial – ou seja, instituições sociais. É por meio dele que as pessoas desenvolvem suas habilidades sociais, criam identidades (coletivas e individuais) e adquirem conhecimentos que os permitem participar de maneira efetiva do ambiente social nos quais estão inseridos. O processo da socialização desempenha um papel crucial na formação da cultura e da coesão social, contribuindo para a manutenção e evolução das sociedades ao longo do tempo.

A socialização é um processo natural do ser humano e contribui diretamente para a formação da identidade pessoal deste. Durante este processo padrões e comportamentos são estabelecidos, os indivíduos são guiados a se encaixar em diferentes papéis sociais e como, a partir destes, se portar em diferentes contextos perante a sociedade. Entretanto, é de importante destaque o fato que a experiência de

socialização não é igualitária para todos, pois essa pode variar significativamente entre culturas e grupos sociais. Fatores como classe social, etnia, gênero e orientação sexual podem influenciar as formas como as pessoas são socializadas e as expectativas que recaem sobre elas.

As instituições sociais de ensino desempenham um importante papel quando se trata da socialização de crianças e jovens, sendo um dos primeiros ambientes onde estes interagem fora de seu círculo familiar – ou seja, quando tocam possibilidades de saberes diversificados, quando lidam com a diferença. Esta convivência com as diferenças se dá em relação aos conteúdos, saberes historicamente acumulados que auxiliam na leitura de mundo, bem como de convivência com outras possibilidades de ser, com as diversidades. Essa convivência com as diversidades encontra-se organizada a partir dos currículos, que envolvem tanto as ‘ementas de saberes’, como a organização do espaço, tempo e seriação (organiza as convivências) (SILVA, 1999).

No processo formativo e nas organizações curriculares, são aprendidas possibilidades de ser, dentre elas as de gênero e sexualidades. No recorte dos gêneros, as masculinidades são elementos que também são aprendidos a partir dos contatos nas instituições sociais, dentre elas a escola. A masculinidade refere a diversos modos e trejeitos de ser, bem como na identificação do indivíduo para com estas, ligada a elementos do masculino. O masculino está ligado à questão da força, do ‘prover a família’, da responsabilidade no campo público (HOMEM; CALLIGARIS, 2021; BOURDIEU, 1999).

Neste tocante, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver reflexões sobre a masculinidade e o masculino, a partir da óptica de estudantes que estão dentro das normas de masculinidade hegemônica.

Desenho metodológico

A presente pesquisa consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, ao passo que busca investigar a temática considerando a singularidade e contingência do fenômeno estudado. Diz-se, com isso, que não se busca com esta esgotar um tema, mas considerar os elementos interpretativos considerando as chaves conceituais e situacionais investidas na mesma. Esta tem também por natureza do objetivo ser uma pesquisa de cunho exploratório, de modo que se busca organizar enunciados e enunciações acerca da temática, explorando-a enquanto substrato para pesquisas futuras e para um melhor entendimento do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2014).

Para tal, a presente pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2022 a agosto de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, Espírito Santo. Esta investigação buscou traçar caminhos para escuta no que tange as masculinidades a partir do olhar de estudantes que encontram-se nas normas hegemônicas do masculino. Assim, os sujeitos de pesquisa foram selecionados considerando os contextos: i) Ser estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico Eletrotécnica do Ifes, campus São Mateus; ii) Ser indivíduos que identificam-se de acordo com a norma social (hegemônica) masculina, heterossexual e cisgênero; iii) que se dispunha a participar da pesquisa (sendo maior de 16 anos de idade).

Dois sujeitos foram corpus desta investigação, atendendo às características de seleção. Sendo identificados, foi encaminhado um convite de modo pessoal com uma breve síntese da entrevista. Após aceite, foi agendada uma entrevista organizada e apresentado o Termo

de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹ aos mesmos (as entrevistas foram realizadas individualmente em datas distintas), sendo iniciada após a concordância.

A entrevista foi guiada a partir de um roteiro semiestruturado, ou seja, um roteiro contendo questões guias e com a possibilidade de que outras fossem incluídas ao longo de entrevista de acordo com a contingência e enunciados emergentes nas mesmas (MARCONI; LAKATOS, 2014). O roteiro semiestruturado foi organizado contendo 14 questões guias:

- 1- Consideramos que todas as entrevistas iniciam-se com uma apresentação do entrevistado. Neste cenário poderia me dizer aspectos que toquem o como você se apresenta/identifica? Pode citar características e aspectos identitários que te representam?
- 2- Ainda neste sentido poderia me dizer um pouco sobre quais são as características que te tornam essencialmente você? Pode me contar algumas histórias de sua vida que demonstrem isso e representem esta identificação?
- 3- Vamos pensar um pouco na sua relação, poderia nos situar como é esta relação? Há alguém que é uma referência para você? Se sim poderia me narrar uma ou mais situações de sua história de vida que represente esta referência? Se não poderia citar outro sujeito que representa uma referência e nos contar histórias de vida que representam esta identificação?
- 4- Nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como feminilidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são os femininos?
- 5- Ainda pensando que nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como masculinidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são os masculinos?

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072

- 6- Sabemos que muitas vezes quem somos tem um atravessamento de como o Outro nos vê. Neste sentido, pensando nas relações de masculinidades, em algum momento você se sentiu pressionado por ser quem você é? Poderia me contar sobre isso, nos relatando aspectos de sua história de vida? Tente pensar em dois ou mais acontecimentos que representam o que foi pontuado.
- 7- Pensando em sua vivência em geral, você considera que há uma relação de suas características identitárias com oportunidades que você teve ou não? Poderia me relatar duas ou mais histórias de sua vida que representam estas (não) oportunidades?
- 8- Agora vamos pensar na sua trajetória na educação básica, vamos começar pensando na educação infantil e no ensino fundamental. Poderia me contar um pouco como você era no ensino fundamental? Qual era o seu círculo social nesse período? Nesse período, como você e os demais meninos agiam? E as meninas? Seria muito importante para nós se você nos contasse duas ou mais histórias de sua vida que representassem este período, este ciclo e estas relações.
- 9- Ainda pensando em sua trajetória na educação infantil e no ensino fundamental. Você se lembra de alguém que apresentava comportamentos que eram diferentes (não repetia padrões) em relação ao seu modo de agir? Como era sua relação com essa pessoa? Poderia nos contar duas ou mais histórias de sua vida que representem este sujeito e sua relação.
- 10- Agora vamos pensar um pouco em sua entrada no Ifes. Poderia nos contar um pouco sobre como você se sentiu quando passou no Ifes? Quais suas expectativas e como você percebeu que esta entrada mudou seu modo de ser e manteve determinados comportamentos. Poderia nos contar um pouco, duas ou mais histórias de sua vida, que representam estas expectativas, mudanças e continuidades nos seus modos de agir. Poderia nos falar um pouco destas relações (expectativas, mudanças e continuidades) em relação a sua percepção sobre as masculinidades e a sua masculinidade.
- 11- Sabemos que o Ifes é um espaço diverso, em que nos deparamos com muitas pessoas diferentes, um espaço de diversidades. Quais são os modos de ser, que representam masculinidades, que você se deparou no Ifes. Poderia nos contar duas ou mais histórias de sua vida que representam estas representações e percepções.

- 12- Refletimos anteriormente sobre suas relações sociais no espaço da Educação Infantil e Fundamental. Podemos pensar um pouco nas suas relações sociais no espaço do Ifes? Poderia me contar um pouco como você é no Ifes? Qual era o seu círculo social nesse espaço-período? Nesse espaço-período, como você e os demais meninos agem? E as meninas? Seria muito importante para nós se você nos contasse duas ou mais histórias de sua vida que representassem este período, este ciclo e estas relações.
- 13- Sabemos que para além dos muros dos espaços formativos aprendemos muito em outros espaços (nas conversas com amigos, filmes, séries, músicas, games...). Naquilo que se refere aos modos pelos quais você pensa, conceitua e entende as masculinidades, poderia nos contar algumas histórias de vida nestes outros espaços que representam como você formulou suas ideias sobre masculinidades? Poderia nos contar também como formulou as ideias sobre as feminilidades? Tem algo mais que você gostaria de situar?
- 14- Há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?

A entrevista foi audiogravada e posteriormente transcrita de modo livre, sendo a mesma analisada sob inspirações na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação, inferência e organização analítico-textual. As categorias foram emergentes a partir da análise, sendo organizados quatro categorias: a) Masculinidade, feminilidade e responsabilidade; b) Efeito manada: repetição de comportamentos/padrões para se afirmar perante a sociedade; c) Representação do feminino (e do masculino); e d) Estética. As identificações dos sujeitos deram-se por nomes ficcionais para garantir a preservação da identidade dos mesmos.

Resultados e discussões

A pesquisa abrangeu dois sujeitos, Caio e Augusto. Caio se identifica enquanto um homem, “heterossexual. Eu tento me comportar, é... bastante com um exemplo do meu pai” (Caio), e gosta bastante de competições. Augusto se identifica como “Homem alto, cabelos negros, olhos pretos, moreno e só” (Augusto), proativo, curioso e persistente e que constantemente ressalta em alguns momentos que “Não são histórias que podem ser contadas”. Evidencia-se que Caio comunica constantemente, sem restrições simbólicas, e já Augusto tenta ser comedido e controlar o que fala. Vemos em ambas as apresentações características de uma masculinidade que opera na hegemonia, no que toca à competitividade, proatividade, curiosidade e persistência, ou seja, no para além de si mesmo e para conquista do espaço público (BOURDIEU, 1999). A partir da entrevista, vemos quatro linhas analíticas que nos ajudam a entender essas masculinidades normativas.

A Categoria I – Masculinidade, feminilidade e responsabilidade - diz sobre quais os papéis que o masculino e o feminino assumem no quesito responsabilidade. Como vemos nas unidades de registro representativos da categoria:

Eu vi a minha mãe... Minha mãe nem quase conviveu comigo. Porque ela trabalhava muito. Aí não tinha muito essa referência. (Augusto)

Eu via a minha mãe como uma mulher ocupada, estressada, etc. (Augusto)
[A avó] Botava em um eixo específico pra eu não poder divergir muito desse eixo. (Augusto)

Quando eu era menor de idade, minha avó falava, ah, quando você estiver aqui morando embaixo do meu teto, não bota para o cedo. (Augusto)

Putz, já sou maior de idade, mesmo que minha mãe não aprova, eu posso colocar sem interferência dela. (Augusto)

momento inteiro ele teve muito bem portado (Caio)

[O homem] é aceitável que ele se fraqueje em situações [...] ele tem que engolir o choro [...] (Caio)

eu gosto de parecer o mais próximo possível a uma rocha (Caio)

Vemos em tais falas que Augusto situa à mãe a responsabilidade enquanto esta passa a operar uma função paterna (masculina) no âmbito do público, bem como há uma transferência da responsabilidade passada à avó no âmbito do cuidado e do privado (elementos da função do feminino). Em contraste, vemos que Caio vincula a responsabilidade ao masculino ao pai, responsável por elementos de estabilidade (rocha, estável, provém, cuida em termos financeiros, não se corrompe). Percebe-se, também, no que toca à “corrupção” (CAIO), o elemento de que ao feminino seria susceptível a corromper-se (HOMEM; CALLIGARIS, 2021).

No que tange a **Categoria II – Efeito manada: repetição de comportamentos/padrões para se afirmar perante a sociedade**, mostra como há processos de repetição de padrões para afirmar-se perante o social, para demarcar um campo sobre os masculinos e os femininos. Vemos elementos desta categoria nas unidades de registro representativas:

[sobre ser homofóbico] declarações de, de ódio e eu as abracei como se fosse normal. (Caio)

[sobre as meninas, fofoca] eu replico hoje em dia (Caio)

Não, adquiriu. Quando eu era pequeno, não tinha tantas pessoas que utilizavam brinco, né? Pessoas homens, que eu falo, meninos, etc. (Augusto)

Eu tento me comportar, é... bastante com um exemplo do meu pai. (Caio)

mas eu tento replicar tudo de bom que eu vejo que ele faz. (Caio)

tentar parecer uma rocha pra quem tá a sua volta (Caio)

Mas eu me espelho muito no meu pai, no meu avô, na minha mãe. (Augusto)
geralmente era muito ninchado. Era sempre os meninos e o grupinho das meninas. (Augusto)

Não, adquiriu. Quando eu era pequeno, não tinha tantas pessoas que utilizavam brinco, né? Pessoas homens, que eu falo, meninos, etc. (Augusto)

Evidencia-se em tais unidades de registro que tanto Caio quanto Augusto vinculam a noção de masculino (‘ser homem’) como uma

repetição de padrões evidenciáveis. Enquanto Caio vê no pai a possibilidade de repetição, Augusto passa a ter esta noção quando tem referências para fora do lar (quando encontra padrões na própria vida pública). Vemos ainda que Caio e Augusto situam que, desde pequenos, se organizavam e agrupavam a partir de aspectos de gênero, sendo que Caio ressalta que replica comportamentos femininos ligados à ‘fofoca’, o que diz de uma esteriopatiação do olhar ao feminino (SILVA, 2017).

No que toca à **Categoria III – Representação do feminino (e do masculino)**, traz elementos de como a figura feminina é colocada em cena (em questões estéticas e de papéis de gênero). Vemos tais elementos nas unidades de registro representativas:

que segue aquele estereótipo, que eu não consigo descrever muito bem.
(Augusto)

Ah, seria a contemporânea. Uma mulher que se veste como uma mulher, que trabalha, que vive sozinha, que consegue sustentar, que... (tsc) essas coisas.
(Augusto)

Ah, feminilidade... feminilidade é uma características de traços mais femininos. É não ser tão... um estereótipo masculino: ser bruto, ser grosso, aquela pessoa mais... (curta pausa) antiga. (Augusto)

não tem como correr muito de estigmas. (Caio)

minha mãe me obrigou estudar. (Caio)

[como vê as mulheres hoje] seres mais próximos aos homens (Caio)

Nota-se nas falas dos entrevistados que o papel reservado ao feminino encontra-se relacionado sempre ao zelo e cuidado do Outro. Nas falas de Augusto vemos, por exemplo, que há uma transferência da posição de cuidado da mãe para a avó, o que faz esta ser uma figura feminina referenciável nas falas. Em Augusto e Caio, há uma relação do feminino com forças restritivas e repreensivas, aquelas que ‘coloca no eixo’, tendo comportamentos vistos como negativos (do dizer não). Vemos que em Caio o feminino só aparece enquanto restritivo, sendo

que para ambos (Caio e Augusto) o masculino é uma convenção conservativa (FOUCAULT, 1976).

A **Categoria IV – Estética**, evidencia como há uma representação do masculino a partir da estética e como a mesma é importante no sentir-se masculino e de sua masculinidade. Isto é evidenciado nas unidades de registro representativas

Quando eu era menor eu era gordinho e eu sofri gordofobia em algumas situações e aí com isso eu tentei me exercitar mais e... Na real, nem foi o caso, eu já me exercitava o suficiente. (Caio)

Gálio. (Augusto)

Teve um momento em que eu quis colocar uma pulseira. (Augusto)

Cara, o brinco era algo que eu queria botar em relação à estética. Foi... acho bonito, quis botar. (Augusto)

A partir de tais narrativas, quando Augusto fala de aspectos estéticos, o mesmo o faz para reivindicar e afirmar a sua posição de ‘homem’, sendo também um elemento de ‘escape’ do ‘poder fazer algo (como colocar um brinco)’ e isto não o faz ser menos homem. Cita-se, por exemplo, a reivindicação à maioria, à conquista do espaço público e à renúncia do feminino enquanto força restritiva (BUTLER, 2003). Caio não se preocupa em situar questões estéticas, pois encontra-se em um padrão normativo, sendo que sua imagem é autoreferenciável, não demandando afirmação constante; Caio só faz isso na infância, pois liga seu corpo à obesidade, a algo que desvia da norma.

No que toca Augusto e Caio, vê-se, em sua relação às categorias analíticas, que os mesmos ressaltam que houve mudanças de suas percepções a partir do ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tal modificação de percepção foi dada pelo contato com maior diversidade e modos de ser que escapam aos seus padrões representativos, traz outras noções à tona. Para Thomaz Tadeu da Silva (1999), a potencialidade dos espaços

educacionais está ligada aos encontros dos sujeitos com as diferenças, o que promove modificações de percepções e representações.

Considerações finais

Considerando as categorias analítica vemos; i) os mundos nichados e segregados por gênero, as divisões fazem com que os meninos tenham pouca ou nenhuma noção do feminino fora da representação de zelo e cuidado (representado pelas funções maternas, de mãe e avó, no caso); ii) há a questão do vínculo do feminino e do masculino às responsabilidades e maneiras de concebê-las, a exemplo a ausência do masculino é vista como responsabilidade (admira-se o homem na vida pública), mas a ausência da mãe-mulher a vincula com o ‘estresse’, ‘contemporânea’, ‘ausente e que requer o ser criado por outra’; iii) as instituições sociais de ensino, ainda que não seja a ‘melhor forma de contato’ pois repete padrões representativos, promove outras percepções das diferenças e diversidades, abrindo o espaço a outras representações e/ou encrutesce os motes conservativos.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero** – feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976
- HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **Coisa de menina?** Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas, SP: Editora Papirus, 2021

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: introdução a teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, William Assis da. Masculinidades: narrativas e práticas entre adolescentes estudantes de escolas públicas de Juiz de Fora. In: **Anais do 13º Mundo de mulheres & Fazendo Gênero 11**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017, p. 1-12.

10

PEDAGOGIAS DAS SEXUALIDADES A PARTIR DA SÉRIE YOUNG ROYALS: RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL, OCULTAÇÃO E APAGAMENTOS

Aline Caires Nascimento

Alexandre Luiz Polizel

Aspectos introdutórios

As possibilidades de ser e estar no mundo encontram-se relacionados aos saberes que elaboramos sobre o poder. Dizemos com isto que visualizar possibilidades de ser e estar, encontra-se relacionado a percebê-las enquanto figuras representativas, enquanto referências e modos de ser vividos enquanto possíveis. Esta compreensão não se dá atrelada ao indivíduo de modo isolado à realidade, mas sim no que concerne aos saberes difundidos, elaborados, fundamentados e os sistemas de pensamento que nos permeiam. Compreende-se, com isto, que as possibilidades de ser e estar no mundo, os modos de existência se dão na relação com as epistemologias que vislumbram tais formações e subjetividades enquanto possíveis (LATOIR, 2013).

Tais produções de saberes e de modos de existência se desdobram ao passo de que as condições existenciais são criadas, tanto na materialidade das possibilidades de ser, quanto nas trocas simbólicas que nos permitem vislumbrar sentidos e significados que localizam-nos existencialmente. Estas elaborações se dão à medida que são colocadas em ação, à medida que fazem-se e nos permitem fazer-se. Tais ações, performativas, fundam sistemas ao passo que multiplicam por repetição ou por processo criativo, à medida que elaboram, ensinam e aprendem tais saberes (BUTLER, 2003).

As produções e difusões de saberes encontram, em um primeiro olhar, instituições sociais que as socializam e produzem socializações a partir destas. Cada instituição social envolve processos de disseminar saberes e colocar em contato com os indivíduos, a partir das experiências produzidas vinculadas a estes (saberes), ao passo que a família, comunidade territorial, redes sociais, instituições religiosas irão ensinar um conjunto de saberes orientando possibilidades de ser, por meio de um processo educacional informal. Ao mesmo tempo, outras instituições, como as escolas e universidades, organizarão formalmente seus saberes e conhecimentos a serem colocados em questão e sistematização, buscando enfoque na complexidade, disciplinaridade e modos de verificação fundamentados. Os museus, galerias de arte, feiras de ciência e tecnologia, ações extensivas às instituições formais, entre outros, mantêm uma não formalidade em seus processos educativos.

Neste meandro dos processos de mobilização, difusão, rarefação, reiteração e criação de saberes, e com isto de multiplicidades de modos de existência. Tal aspecto, dizemos, no que toca à mobilização de saberes (por ensino, aprendizagem ou composição) é o que tratamos enquanto pedagogias. Todavia, reconhecemos que as pedagogias encontram-se interligadas e são produzidas para além das instituições que as fazem, mas considerando os agentes não-humanos neste processo de difusão, ou seja, nos artefatos culturais. Compreende-se que os artefatos não possuem um significado fixo, estático, mas se fazem nos encontros de sua organização de saberes e dos sujeitos e suas com-formações (subjetivações e objetivações), ou seja, elaboram suas pedagogias próprias neste encontro. Tratamos esta produção dos artefatos e de seus discursos, bem como as pedagogias elaboradas por estes, enquanto pedagogias culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; POLIZEL, 2019).

As pedagogias culturais consistem nos processos de ensinar, aprender e compor conhecimento a partir do encontro com artefatos culturais. Este aspecto não reflete necessariamente o uso destes em um espaço formal de ensino, mas em como a própria composição do artefato e seus usos em relação ao tempo-culturas produzem suas pedagogias próprias. Tais pedagogias culturais nos difundem saberes nas múltiplas instâncias da vida, e operam produzindo regimes de verdade ao passo nos ensinam nas práticas cotidianas em que nos encontramos com os artefatos culturais que as mobilizam (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; POLIZEL, 2019). Temas vistos como “controversos”, ou “sensíveis” são discutidos e modalizados pelas pedagogias culturais, tratados como elementos comuns do cotidiano, passando por uma percepção quase imperceptível de sua ação enquanto elemento pedagógico.

Deste olhar, colocamo-nos a nos interessar pelas pedagogias culturais, de modo que buscamos compreender o funcionamento destas para compreender como estes ensinamentos-educações encontram-se interligados aos modos de existir com os quais nos deparamos ao longo do processo histórico, e no tempo presente. Este nosso intuito de buscar olhar para as pedagogias culturais dá-se, também, pela compreensão de que nas sociedades sociotécnicas, a relação entre os seres humanos e não humanos dá-se por meio de um processo de mediação técnico-tecnológico, ou seja, há nas mediações das relações de socialização e compreensão de mundo a existência de artefatos, técnicas e tecnologias que atuam como redes articulatórias destas relações (LATOUR, 2013).

Nosso olhar se volta a pensar artefatos específicos, os artefatos culturais e interlocução imagética – por ser artefato relacionado à imagem e à imaginação –, visto a multiplicação deste no cenário contemporâneo, em que as mídias e as redes sociais balizam suas pedagogias por meio das imagens (POLIZEL, 2019). Esta veiculação

midiática torna-se ainda mais pungente ao passo que as relações com o tempo se modificam por meio destas, o que foi efetuado nas relações humanas pelas redes sociais, se efetua nos artefatos midiáticos com os serviços de streamings (que altera a relação com a escolha da mídia, com o tempo e com o impulsionar publicitário das recomendações pessoais e algorítmicas (não-humanas)).

Os streamings movimentam uma ampliação das pedagogias culturais, dentre elas a abordagem de temáticas que seriam vistas como ‘sensíveis’ articulando tais narrativas às vidas. Em meio a tais discussões, vemos a multiplicação de reflexões sobre seriados televisivos (enquanto artefatos culturais) que tocam as questões de sexualidades e suas intersecções. Tais artefatos correspondem a um olhar privilegiado no que toca a multiplicação de discussões sobre sexualidades, e como estes operam pedagogias de modo sutil – e por este motivo extremamente eficientes em tornar-se operatórios sem encontro de resistências – e que tornam-se quadros referenciais de representação em tempos que movimentos neofundamentalistas colocam-se a buscar restringir discussões de gêneros e sexualidades que abrem a multiplicidade (buscam operar por restrição das possibilidades frente a seu quadro de referências e regime de verdade próprio).

É de tal perspecto que esta investigação se faz, tendo por objetivo identificar a partir da série *Young Royals* pedagogias culturais que tocam as questões de gêneros e sexualidades.

Desenhando o método

A presente pesquisa consiste em um estudo de natureza qualitativa, ao passo que busca investigar a temática considerando a singularidade e contingência do fenômeno estudado. Diz-se, com isso,

que não se busca com esta esgotar um tema, mas considerar os elementos interpretativos considerando as chaves conceituais e situacionais investidas na mesma. Esta tem também por natureza do objetivo ser uma pesquisa de cunho exploratório, de modo que busca-se organizar enunciados e enunciações acerca da temática, explorando-a enquanto substrato para pesquisas futuras e para um melhor entendimento do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2014).

Esta pesquisa ancora-se, ainda, em duas bases teóricas que nos dão fundamentação, sendo: os Estudos Culturais das Ciências e das Educações e os Estudos de Gêneros e Sexualidades. No que toca os Estudos Culturais das Ciências e das Educações (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; POLIZEL, 2019), estes consistem em um campo de articulação de disciplinas, no qual as elaborações de saber – e até mesmo os campos de saber, como as ciências e as educações – são produzidas a partir de práticas culturais, historicamente localizadas e situantes de suas condições de materialidade e discursividades. Os Estudos Culturais são o campo que nos convida a buscar compreensão das pedagogias culturais, compreendendo-as com efeitos formativos tão significativos quanto os organizados pelas educações formais e não formais.

Os Estudos de Gêneros e Sexualidades nos ajudam a subsidiar esta investigação, ao passo que compreendem-se os atravessamentos e composições das ciências, educações, técnicas e tecnologias – e nesta composição, dos artefatos culturais que articulam e são produtos destes quatro campos anteriormente citados –, são instaurados com atravessamentos dos gêneros e sexualidades, seja no conteúdo-forma a ser representado, ou na própria condição criativa-organizativas dos sujeitos produtores deste artefatos (e dos elementos não humanos). Neste sentido, as tecnologias e artefatos se dão na interlocução direta para com as condições de representação e de produção, sendo as

sexualidades um aspecto não apenas temático da representação, mas também constitutivo desta (BUTLER, 2003; BOURDIEU, 2010; HOMEM; CALLIGARIS, 2021; HARAWAY, 1995).

A partir de tais campos de saber, desenhamos a pesquisa que foi desenvolvida entre setembro de 2022 a agosto de 2023, voltando nosso olhar às pedagogias culturais presentes e representadas na série televisiva *Young Royals*. Esta série televisiva, disponibilizada na plataforma de streaming Netflix®, foi selecionada a considerar três aspectos: i) constitui-se em um artefato cultural que toca diretamente temáticas ligadas a gêneros e sexualidades, nos possibilitando pensar as pedagogias culturais que se dão a partir de tais eixos analíticos; ii) apresenta em sua reflexões aspectos de sexualidade discutidos considerando atravessamentos de classe, territorialidade, étnico-raciais e de juventudes (categorias identitárias que nos permitem pensar as pedagogias culturais de modo interseccionais); e iii) a referida série televisiva ter gerado alta popularidade para com os acessos e avaliações junto à plataforma, o que nos faz perceber que há uma difusionalidades das-nas representações e pedagogias presentes nesta.

A série televisiva *Young Royals* disponibilizada na plataforma de streaming Netflix® teve seu lançamento inicial no ano de 2021, sendo que, atualmente, esta encontra-se organizada em três temporadas, sendo cada temporada organizada em seis episódios de duração média de 44 minutos, por episódio. A série conta a história de Wilhelm, um príncipe representante da Suécia e como suas relações sociais e identitárias passam a ter outras conformações na relação com o colega Simon. A série ocorre a partir desta relação amorosa e de como esta elabora efeitos no pensar as organizações sociais em termos macropolítico e micropolítico.

Para analisá-la, compusemos um processo de registro de duplo instrumental: i) Diário de Bordo, em que eram tomadas notas de registro em todas as etapas de pesquisa, desde os encontros formativos, desenho da investigação, demarcação do problema e do objetivo, reflexões e problemáticas que surgiam ao longo da investigação, foram registradas (MARCONI; LAKATOS, 2014); ii) Produção de descrição e transcrição dos doze episódios que compõem a primeira e segunda temporadas da série, sendo a descrição o processo de descrever os elementos visuais e interativos da cena, e a transcrição o processo em que as falas dos personagens foram escritas tais quais foram ditas.

Para fins organizativos, as descrições apresentaram como elementos codificativos, buscando organizar o material, sendo utilizados os elementos: “T” para indicar a temporada, seguido do número 1 ou 2 (para identificar a temporada 1 ou 2); “E” para indicar o episódio da cena/fala, seguido do registro das unidades de minuto e segundo de início da cena e das unidades de minuto e segundo para o final da cena analisada. Um exemplo desta codificação é: (T1:E5 23:29-25:38).

As descrições e transcrições da cena foram analisadas, posteriormente, por inspiração na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação, inferência e organização analítico-textual. A analítica foi de inspiração, visto que as categorias são tratadas aqui enquanto blocos analíticos de sentido de elemento interpretativo-inferitivo e explanativo. Os blocos analíticos de sentido foram emergentes a partir da análise, sendo organizados

três: a) A apresentação discursiva da ausência de preconceito, mas da pressão por responsabilização com normas sociais; b) A percepção da relação entre o ser e o social com o ocultar-se no que toca sexualidades minoritárias; e c) A identificação de duplo apagamento, no que toca relações de classe e sexualidades. Os registros realizados no Diário de Bordo foram elementos guias para produção das discussões realizadas ao longo dos processos de interpretação e inferência.

Emergência de categorias analíticas

Como blocos de sentido, considerando o desenvolvimento da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foram taxonomizadas por um processo emergencial, três categorias analíticas sendo: a) A apresentação discursiva da ausência de preconceito, mas da pressão por responsabilização com normas sociais; b) A percepção da relação entre o ser e o social com o ocultar-se no que toca sexualidades minoritárias; e c) A identificação de duplo apagamento, no que toca relações de classe e sexualidades.

No que toca a **Categoria A – A apresentação discursiva da ausência de preconceito**, mas da pressão por responsabilização com normas sociais, evidenciou-se que apesar de ser relatada uma não percepção de um preconceito sofrido, por ser um jovem gay, havia aspectos em que uma tensão social era produzida a partir da relação entre “poder ser” e as “normas sociais” ou “demanda dos Outros”, na relação da proibição e/ou cerceamento de quem pode ou não ser. Vemos que esta tensão permanece nas duas temporadas, tempo por unidades de registro/trechos representativos desta categoria analítica, três trechos:

Simon diz para Wilhelm quando estão conversando após o vídeo ser postado: “Mas, de qualquer forma, não podem ditar o que você diz. Não fizemos nada de errado.” (T1:E6 12:07-13:48)

Após o Wilhelm negar que era ele no vídeo e foi conversar com o Simon: “Não teve outro jeito. Mas... isto não precisa mudar o que a gente tem. Ainda somos nós. Só não podem nos ver juntos.” Simon: “Se sou alguém que você precisa esconder...” Wilhelm: “Se eu me assumir, vai ser um caos! Como pode me pedir isso?” Simon: “Não pedi nada. Mas você quer que tudo seja do seu jeito. Precisa ver o que você quer. Não importa o quanto demore. E eu respeito isso. Mas só cabe a você. Não quero ser o segredo de ninguém.” (T1:E6 30:35-31:53)

Wilhelm está em uma sessão com seu terapeuta. Wilhelm: “Não penso, só ajo e aí tudo dá errado.” Terapeuta: “O fardo que você carrega, Wilhelm, pode ser muito pesado.” Wilhelm: “É, mas eu deveria dar conta.” Terapeuta: “Devia?” Wilhelm: “Sim, porque é o que fazemos. Sempre, com tudo.” Terapeuta: “Não podemos escolher como nascemos. Mas podemos escolher como viver a nossa vida.” (T2:E5 20:33-22:23)

Vemos, neste sentido, que a série nos indica que a produção da identidade e do processo identificatório se dá a partir de um triplo elemento: a percepção do Eu enquanto sujeito de desejo e de identidade, a percepção do(s) Outro(s) enquanto sujeito que me conhece e que demanda sobre o Eu e, a estrutura social enquanto cena/cenário que dá fundos referenciais a como pode-se ou não atuar nesta peça/estrutura normatizada e normatizante (FOUCAULT, 2015). Esta composição é vista quando se percebe a tensão dada a partir de uma matriz normatizadora no que toca o: “não poder ditar o que você diz”, “Não fizemos nada de errado”, “[...] quer que tudo seja do seu jeito”, “[...] podemos escolher”... Vemos que tais unidades de registro agrupados nesta categoria mostram que o sujeito Eu, Outro e o referencial da norma/estrutura produz tensões no que toca às possibilidades de ser, estar e existir, em relação às sexualidades.

Vê-se, neste sentido, com Pierre Bourdieu (2010), que a compreensão desta tensão no que toca os localizadores de gênero e sexualidades já prescinde uma relação de dominação e de assujeitamento que se dá em relação à norma vigente. Não perceber tal

norma-estrutura enquanto uma pré-concepção que produz um preconceito, já nos diz de uma operação desta matriz estrutural, em que as relações de dominação e assujeitamento (em relação a tal matriz) se dá de modo naturalizado, o que não leva a perceber a tensão em relação ao Eu, Outro(s) e Norma, enquanto produtora de violências (que por serem naturalizadas encontram-se operantes enquanto violências simbólicas).

Um terceiro ponto analítico que tal categorias nos representa, se dá na produção de uma dialética organizativa e desorganizativa, ou seja, a partir de um cenário de contradições, em que se apresenta uma narrativa de si no diálogo de Wilhelm e sua terapeuta, no que toca a relação entre o “dever” e o “escolher”. Vê-se que a prerrogativa e prescrição que deslocava o sujeito a uma angústia no que toca a sua construção de identidade e perceber-se enquanto sujeito de desejo (nas unidades de registro, enquanto sujeito de “querer”), considerando que havia uma força tensiva que o levava a interiorizar e operar o que este ‘deveria ser’. A noção de ‘dever ser’ vem atrelada a uma demanda do Outro e da Normatividade, que o coloca na organização do Eu, que se organiza buscando atender aos seus fatores externos (Outro-Normatividade); dizemos, com isso, a noção de dever enquanto algo que produzia angústia no sujeito, ao impedi-lo ou obstacularizá-lo de ser-de-desejo, buscava organizar o Eu a partir do Outro e da Norma. Em contraposição, a analítica terapêutica produzida no diálogo leva o mesmo a pensar-se enquanto sujeito da ‘escolha’, ou seja, o Eu se organiza e se afirma em relação a sua liberdade de constituir-se, não que isto não se faça ao considerar o Outro e a Norma, mas realocaliza o Eu no constituir-se enquanto ordenador daquilo que faz de si em relação ao cenário da demanda do Outro e da norma, não como produto de um dever-ser a partir destas (em outras palavras, o Eu faz-se com as

condições que possui em relação ao Outro-Norma, mas não pelo dever de ser em relação a estas).

O que temos, deste olhar, é uma hermenêutica do sujeito (FOUCAULT, 2016), no qual ou o sujeito se faz no assujeitar-se por dever ao Outro-Norma, ou o sujeito torna-se sujeito de si ao acionar tecnologias de produção. Eu a considerar as condições colocadas na relação Outro-Norma, acionando com isso tecnologias de resistir a esta e produzir para além desta.

Ressalta-se que estes atravessadores, nas duas primeiras temporadas da série *Young Royals*®, mostram que tais tensionadores (relações de poder) tem a sexualidade como eixo mote, mas vê-se que esta própria sexualidade encontra-se constituída a partir de posições de classe (nobreza e não nobreza), nacionalidade e das posições sociais destes. Assim, o Outro-Norma, produz a noção de “dever”, e o Eu a resistência-criação da “escolha”, tendo por motes referenciáveis aspectos interseccionais.

No que tange a **Categoria B – A percepção da relação entre o ser e o social com o ocultar-se no que toca às sexualidades minoritárias**. Nesta categoria analítica, evidencia-se que a composição da identidade no que toca às minorias sexuais opera, quando estas são ‘autorizadas’, na demarcação de espacialidades e possibilidades destas serem vividas desde que se encontrem fora dos regimes de visibilidade. A possibilidade de ser é, neste sentido, elaborada enquanto possibilidade que pode ser vivida ao passo que não é vista, é vivida de modo oculto, é elemento não evidenciável e não se entrega aos olhos dos Outros. Vemos como unidades de registro representativas desta categoria:

Wilhelm está sentado em sua cama lendo comentários feitos em seu vídeo íntimo vazado com Simon, alguns comentários são: “Como a monarquia vai sobreviver?”, “Finalmente alguma coisa pra pôr a Suécia no mapa!” e

“Traidor da classe!” e logo após sua mãe entra no quarto e diz: “Podemos negar tudo e dizer que não é você no vídeo. Não quero que seja visto com o Simon. Isso geraria mais boatos. Precisamos resolver isso.” (T1: EP6 1:45-2:37)

A Rainha (sua mãe) e Wilhelm entram no carro onde Wilhelm percebe que sua mãe está muito calada e pergunta: “E se eu quiser ficar com ele... e não falar nada? Só ter uma vida normal?” Sua mãe responde: “Você é o príncipe herdeiro. E é um privilégio, não um castigo.” Wilhelm retruca: “Eu não pedi para ter essa vida!” e a Rainha diz: “Ninguém pede para ter essa vida! O que eu quero dizer é... Vale a pena? Mesmo se achar que toda a atenção que recebeu até agora é inaceitável, não é nada em comparação ao que será o resto da sua vida.” (T1: EP6 25:01-26:26)

Wilhelm está tendo uma conversa com sua mãe no telefone. A rainha diz: “Sei que está sofrendo. Todo nós estamos. Mas não pode ser tão irracional e impulsivo. Seu pai e eu amamos você como você é, Wilhelm. Se você é o primeiro da família a escolher ter uma relação não convencional, isso deve ir ao público do seu jeito, e não porque alguém o forçou. Você ainda não é maduro o bastante para decidir isso, Amor tem a ver com aceitação e paciência. Devemos escolher com cuidado as pessoas à nossa volta, e elas devem aceitar a situação.” (T2:E2 12:31-14:54)

Vemos nestas unidades ao menos quatro elementos analíticos que nos são representados: ocultação/segregação, profecia e temporalidade, sendo estes processos de ‘esconder’ ou ‘retirar do regime de visibilidade’. Vemos que tais processos dizem respeito a atravessadores que se dão na identidade sexual de sujeitos minoritários. Por minoritários compreende-se não um grupo de menor valor numérico, nos termos quantitativos, mas por modos de ser que em relação aos quadros normativos vigentes apresentam fala, representação e legitimação de menor valoração de aspectos qualitativos (MISKOLCI, 2018) – sendo vidas-modos de menor valor produzido por ‘desvalorização’ discursiva via norma.

No que toca ao processo de ocultação, e ou de segregação, vemos os processos nos quais os desejos e identidades minoritárias são toleradas – não legitimadas –, desde que ocorra em espacialidades que se

encontrem fora dos regimes de visibilidades. Tal estratégia discursiva é evidenciada nos retratos históricos das sexualidades (FOUCAULT, 2015; 2016): a sexualidade enquanto algo do campo do privado não sendo uma questão do público; a sexualidade enquanto algo que deve ser encoberta e expressada apenas em ritos sociais específicos; a sexualidade como algo que pode ser vivido apenas em instituições e estruturas com finalidade para tal; as sexualidades minoritárias enquanto algo que deve ser vivida apenas na fantasia, em espaços marginais ou no campo do que não será relatado. A estratégia da ocultação e da segregação é um modo de tornar as sexualidades algo não representável, ou representado enquanto algo do dizer nos sussurros, para demarcar o desvio e as práticas marginais.

Quando os processos de ocultação e da segregação não funcionam para a regulação e controle da sexualidade do Outro, minoritária, evoca-se uma segunda prática discursiva evidenciada em tal categoria: a profecia. A profecia é o modo de falar sobre as possibilidades de ser no ato de predição do futuro, o que no caso das sexualidades minoritárias é feito enquanto uma maldição, como vemos: “se achar que toda a atenção que recebeu até agora é inaceitável, não é nada em comparação ao que será o resto da sua vida.” (T1: EP6 25:01-26:26). Este ato de proferir sobre a sexualidade do Outro minoritário, considerando os efeitos no futuro como uma maldição inferida em relação à norma, que joga o minoritário ao campo do sofrimento porvir, torna-se instrumento na tentativa de renormatizar os minoritários por um medo do porvir. Esta estratégia e dinâmica discursiva são dadas com heranças em uma base judaico-cristã, de produzir a norma na busca de cercear o ato enquanto elemento pecaminoso; a tentativa é cercear a ação afirmativa que vincularia a sexualidade pelo viver os desejos (HOMEM; CALLIGARIS, 2021; BOURDIEU, 2010; FOUCAULT, 2015; 2016).

Uma terceira linha operatória é dada ao passo que há um apelo à temporalidade de dizer quem se é, de modo que o sujeito apresentaria um tempo em que o mesmo seria tutelado por um Outro que demarcaria se este é ou não maduro para enunciar-se enquanto sujeito de direito. A ideia de ‘maturidade’, do sujeito que “não é maduro o suficiente para decidir” (T2:E2 12:31-14:54), torna-se uma tentativa de vinculação ao descrito na Categoria A, ao passo de que se não há maturidade no sujeito, não há autonomia, logo não há escolha, e o sujeito assim deverá agir conforme (lê-se ‘por dever’) a demanda do Outro-Norma que o tutela. Este agenciamento é dado ao passo que a produção dos sujeitos de sexualidades minoritárias se encontra com um outro modo de ser minoritário, as juventudes, o que produz neste encontro a ideia de sujeitos de uma juventude não puder enunciar quem são, pois ainda não possuiriam consciência e autonomia em relação a si (POLIZEL, 2019).

A Categoria C – A identificação de duplo apagamento, no que toca relações de classe e sexualidades, apresenta-nos que as relações de poder e que tocam o atravessamento das identidades e das possibilidades de ser são produzidas no encontro das sexualidades minoritárias e os papéis sociais atrelados a estruturas de classe. Evidenciou-se, neste sentido, que a sexualidade se tornava questão à medida que a mesma colocava em situação a posição social que os sujeitos ocupavam (que era distinta), bem como um vínculo entre sexualidade, família e o nome (enquanto elemento representativo da hereditariedade). Vemos como unidades representativas nesta categoria:

Wilhelm e Simon estão discutindo. Wilhelm: “Não posso ser expulso da escola. Você sabe o que daria, Minha mãe...” Tenta ver do meu ponto de vista. Isso afeta minha família toda. Nossa reputação.” Simon: “E eu? Minha família? Vai se foder.” Wilhelm: “Eu não falei que quero que você leve a culpa.

Estou na merda e quero conversar com você.” Simon: “Não vou proteger a Coroa só porque o príncipe fez merda.” (T1:E5 23:29-25:38)

Wilhelm encontra Nills (um de seus amigos) em uma festa na qual estava. Nills: “Quer saber? O problema com você e Simon é que ele não entende sua situação. Vocês são de mundos diferentes. Escolha alguém do seu nível, um de nós.” (T2:E1 18:23-18:40)

Wilhelm está conversado com sua melhor amiga, Felice e está falando sobre saber que foi August (seu primo) quem vazou seu vídeo íntimo com Simon na internet. Wilhelm: “A mamãe tem razão, se eu contar à Simon, ele vai querer ir à polícia, mas todos vão proteger August, a escola e a família real para se protegerem.” (T2:E1 23:13-23:40)

O que vemos em tal categoria analítica concerne ao pensar que os processos de apagamento se dão de modo dual, em dupla interlocução. Este duplo apagamento é refletido, ao mesmo tempo em dois sentidos: o apagamento em relação interseccional e o apagamento em relação ao sistema normativo. Diz-se, com isso, que se voltarmos o olhar a Wilhelm, enquanto sujeito que elabora sua construção da identidade, toda tensão realizada do sistema Outro-Norma, que o demanda, se dá na busca deste apagar-se por ser homossexual e por ser um sujeito que representa a realeza. Vê-se, neste sentido, que o apagamento do sujeito se dá na nutrição da contradição de que este apresenta um conflito, em termos de sexualmente estar lotado em um elemento minoritário e ao mesmo tempo seria representante de uma posição majoritária (a nobreza). Demanda-se, assim, que o sujeito opere um apagamento de si em relação à manutenção da posição majoritária. Tal manutenção requer que seja considerada uma ‘divisão de mundos’, em que para apagar-se enquanto sujeito minoritário deve-se apagar também a possibilidade de relação com alguém representado enquanto membro constitutivo de uma classe outra (não nobre).

Vemos que em face à posição social do sujeito são desenvolvidos acordos, negociações e normas de regulação instauradas por regimes

discursivos, em que para não borrar a fronteira das posições sociais em relação à norma (apagar tais fronteiras nos processos relacionais), demanda-se do sujeito que o mesmo opere um apagamento em relação ao seu próprio desejo, apagando ao mesmo tempo as possibilidades de desenvolver relações com sujeitos de classes sociais distintas, no caso Simon, operando assim um apagamento de si e da possibilidade de relação para com o Outro.

Tal demanda de duplos apagamentos vem interligada ao apagamento enquanto demanda de um sistema normativo. O que vemos, no cerne da busca de regular a sexualidade de Wilhelm, se dá na tentativa de manter um sistema normativo que compreende uma linearidade vinculativa entre sexualidade-família-nome (da nobreza), ou seja, um sistema normativo ancorado na regulação pela hereditariedade (FOUCAULT, 2015; MISKOLCI, 2018) – mecanismo este que mantém a própria noção de nobreza-principado operante. Vemos, com isto, que a regulação da sexualidade do Outro é elemento que sustenta um regime hereditário e a posição de poder da nobreza, sendo a ruptura desta centralidade do poder em uma 'linhagem', um elemento que desconfiguraria um sistema normativo vigente (e com este a posição de maioridade).

Por mais que a série represente uma situação da nobreza, vê-se que disputas contemporâneas no entorno da expressão das sexualidades dos filhos encontram-se relacionadas à tentativa de manter uma linha vinculativa de sexualidade-família-nome, ao passo que tal demanda pode encontrar-se articulada à manutenção de bens na família (como no regime monárquico), mas também na manutenção da regulação do filho e de sua sexualidade enquanto à manutenção de um bem simbólico (as expectativas, projeções, projetos, planos e intenções, que se tem sobre o filho, mas que não são de demanda deste).

Para concluir...

Considerando que o presente trabalho teve por objetivo identificar a partir da série Young Royals pedagogias culturais que tocam as questões de gêneros e sexualidades, vislumbramos que esta nos dá três categorias analíticas para pensarmos as pedagogias culturais mobilizadas, sendo: a) A apresentação discursiva da ausência de preconceito, mas da pressão por responsabilização com normas sociais; b) A percepção da relação entre o ser e o social com o ocultar-se no que toca sexualidades minoritárias; e c) A identificação de duplo apagamento, no que toca relações de classe e sexualidades.

No que toca a Categoria A – A apresentação discursiva da ausência de preconceito, mas da pressão por responsabilização com normas sociais. Nesta categoria evidenciou-se que, apesar de ser relatada uma não percepção de um preconceito sofrido, por ser um jovem gay, havia aspectos em que uma tensão social era produzida a partir da relação entre “poder ser” e as “normas sociais” ou “demanda dos Outros”, na relação da proibição e/ou cerceamento de quem pode ou não ser.

No que tange a Categoria B – A percepção da relação entre o ser e o social com o ocultar-se no que toca às sexualidades minoritárias. Nesta categoria analítica, evidencia-se que a composição da identidade no que toca às minorias sexuais opera, quando estas são ‘autorizadas’, na demarcação de espacialidades e possibilidades destas serem vividas desde que se encontrem fora dos regimes de visibilidade. A possibilidade de ser é, neste sentido, elaborada enquanto possibilidade que pode ser vivida ao passo que não é vista, é vivida de modo oculto, é elemento não evidenciável e não se entrega aos olhos dos Outros.

No que concerne a Categoria C – A identificação de duplo apagamento, no que toca relações de classe e sexualidades, apresenta-

nos que as relações de poder e que tocam o atravessamento das identidades e das possibilidades de ser são produzidas no encontro das sexualidades minoritárias e os papéis sociais atrelados a estruturas de classe. Evidenciou-se, neste sentido, que a sexualidade se tornava questão à medida que a mesma colocava em situação a posição social que os sujeitos ocupavam (que era distinta), bem como um vínculo entre sexualidade, família e o nome (enquanto elemento representativo da hereditariedade).

Vemos, neste sentido, que tais categorias analíticas são operatórias para compreendermos os processos e tensões pelos quais os jovens LGBTQIAP+ passam, bem como o seriado televisivo *Young Royals* representa estas tensões e nos oferece subsídios para pensar as juventudes e suas sexualidades nas contemporaneidades. Não queremos com este trabalho fechar a discussão, mas buscamos por meio deste abri-la e buscar no seriado (e em outros) mais categorias analíticas que nos permitam pensar e refletir juventudes e sexualidades.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003
- COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003, p. 36-61
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995, p. 7-41

HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **Coisa de menina?** Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas, SP: Editora Papirus, 2021

LATOUR, Bruno. **Investigación sobre los modos de existência**. Buenos Aires: Paidós, 2013

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

POLIZEL, Alexandre Luiz. **Corpos e bio-virtualidades**: pedagogias do eu no vale dos homossexuais. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019

AS SEXUALIDADES, TECNOLOGIAS E OS SABERES TRADICIONAIS MATEENSES: ESCUTAS COTIDIANAS DE UMA CERAMISTA

Eloisa Menezes Pereira Coêlho

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Introdução

Pensar as tecnologias e técnicas nos demanda refletir sobre os modos de produção, uso e simbolização das mesmas. Deste olhar Donna Haraway (2009) apresenta que as analíticas sobre as tecnologias e as técnicas remete-nos a pensar os saberes de modo localizado. Tal localização consiste em historicizar as tecnologias-técnicas, compreendendo-as em seus atravessamentos espaço-temporais e das identidades que as marcam. A autora nos provoca a compreender a localização dos saberes a partir do agenciar de técnicas do olhar, que nos permitem evidenciar, dentre inúmeros atravessamentos, o traço generificado das mesmas.

Este cenário de elaboração e reprodução das técnica-tecnologias, que são constitutivos da fundação dos modos de qualificar as tecnologias ao longo da história, resvala nos dias atuais na própria ocupação dos espaços de produção e qualificação-técnica para o uso das mesmas. A exemplo, vemos com Samegina, Esteves e Mesquita (2021), ancorados no Censo de Educação Superior, que no Brasil as mulheres representam apenas 28,3% das pessoas matriculadas em cursos de engenharias, sendo nos espaços de graduação e de trabalho frequentes as identificações de situações de preconceitos e pré concepções no que toca aspectos de gêneros e sexualidades.

Tal percepção reflete para além das matrículas, em um modelo social e representativo dos olhares para as tecnologias e técnicas, mas de uma concepção social que toca as procuras por tais espaços, percepção de possibilidade de ocupação e da própria elaboração de si enquanto produtora/es de técnicas. Tal aspecto pode tocar a representação do social desde as instituições sociais que elaboram as mesmas, mas também no substrato epistemológico que funda a concepção dos que podem produzir-utilizar tecnologias (e das ciências) (POLIZEL; CARVALHO, 2017; BOURDIEU, 1999).

Este fundamento epistemológico que ‘masculiniza’ as tecnologias e técnica (bem como as ciências) não encerra a possibilidade de modos outros de compor as tecnologias-técnicas de se darem, todavia estes tornam-se pouco audíveis às instituições sociais creditadas enquanto científicas (HARAWAY, 2009; BOURDIEU, 1999). Assim, é possível o resgate destas outras tecnologias-técnicas, destes saberes outros, buscando escutá-los e reinseri-los em questão a partir de sua localização e das localidades de produção-difusão científica.

Neste tocante, o presente trabalho tem por objetivo refletir e identificar elementos que permitam esta escuta-outra sobre as tecnologias-técnicas, a partir dos saberes-técnicas mateenses de uma ceramista.

Método e Desenvolvimento

A presente pesquisa consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, ao passo que busca investigar a temática considerando a singularidade e contingência do fenômeno estudado. Diz-se, com isso, que não se busca com esta esgotar um tema, mas considerar os elementos interpretativos considerando as chaves conceituais e situacionais investidas na mesma. Esta tem também por natureza do

objetivo ser uma pesquisa de cunho exploratório, de modo que busca-se organizar enunciados e enunciações acerca da temática, explorando-a enquanto substrato para pesquisas futuras e para um melhor entendimento do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2014).

Para tal, a presente pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2022 a agosto de 2023, no município de São Mateus, Espírito Santo. Esta investigação buscou traçar caminhos para escuta de tecnologias-técnicas outras, sendo assim feito o movimento de buscar modos de saber-fazer localizados na região e que não estavam contidos nos espaços creditados para compor e dispor de técnicas-tecnologias. Houve, assim, um movimento de busca flutuante inicial identificando saberes-técnicas locais relacionados a erveiras, ribeirinhos, quilombolas, farinheiras, coleitadores... Dentre tais foi selecionada considerando os contextos para seleção do sujeito de pesquisa: i) a prática das ceramistas, comum no lastro histórico da região; ii) uma mulher, buscando narrativas atravessadas pelo aspecto de gênero; iii) alguém que transitava pelos espaços de produção de saberes-técnicas creditados socialmente; iv) que se dispunha a participar da pesquisa.

Uma sujeita que atendida as características de seleção do sujeito de pesquisa foi identificada, bem como realizado o convite por meio de redes sociais com uma breve síntese da entrevista. Após aceite, foi agendada uma entrevista organizada e apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹ a mesma, sendo iniciada após a concordância.

A entrevista foi guiada a partir de um roteiro semiestruturado, ou seja, um roteiro contendo questões guias e com a possibilidade de que outras fossem incluídas ao longo de entrevista de acordo com a

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072.

contingência e enunciados emergentes na mesma (MARCONI; LAKATOS, 2014). O roteiro semiestruturado foi organizado contendo 12 questões guias:

- 1- Consideramos que todas as entrevistas iniciam-se com uma apresentação do entrevistado. Neste cenário poderia me dizer aspectos que toquem o como você se apresenta/identifica? Pode citar características e aspectos identitários que te representam?
- 2- Ainda neste sentido poderia me dizer um pouco sobre quais são as características que te tornam essencialmente você? Pode me contar algumas histórias de sua vida que demonstrem isso e representem esta identificação?
- 3- Vamos pensar um pouco nas suas referências em relação ao identificar-se, poderia nos situar um pouco sobre quais suas referências e representações? Há alguém que é uma referência para você? Se sim poderia me narrar uma ou mais situações de sua história de vida que represente esta referência? Se não poderia citar outro sujeito que representa uma referência e nos contar histórias de vida que representam esta identificação?
- 4- Nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como feminilidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são os femininos?
- 5- Ainda pensando que nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como masculinidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são os masculinos?
- 6- Nossa pesquisa visa estudar as relações de gênero e sexualidades e nossas referências, também sobre ciências e tecnologias. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende como ciências e tecnologias? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva do que são as ciências e tecnologias?
- 7- Pensando em sua vivência em geral, sabemos que em seu trabalho há uma relação entre ser mulher e as ciências e técnicas que você dispõe no seu trabalho. Poderia nos contar um pouco sobre sua atuação (qual perspectiva atua, quais tecnologias utiliza, como é o seu trabalho e o ser mulher em seu trabalho)?

- 8- Agora vamos pensar na sua trajetória até você chegar nos modos de trabalho e técnicas que utiliza, dentro de uma lógica cooperativa e agroecológica. Poderia nos contar um pouco sobre como é trabalhar de modo cooperativo e colaborativo? Como vê a natureza, as ciências e as técnicas que utiliza? Como vê a posição das masculinidades e feminilidades no trabalho e se há relações com as tecnologias empregadas? Seria muito importante para nós se você nos contasse duas ou mais histórias de sua vida que representassem esta fala.
- 9- Ainda pensando em sua atuação, sabemos que há uma relação direta entre o trabalho e do tomar este como um princípio formativo (aprendemos fazendo). Poderia nos contar um pouco sobre o que aprendeu no ato do trabalho? Que tecnologias aprendeu a usar e como foi este aprendizado? Poderia nos contar duas ou mais histórias de sua vida que representem essa fala.
- 10- Agora vamos pensar nas técnicas e tecnologias que utiliza em sua atuação. Poderia nos contar um pouco sobre quais técnicas e tecnologias utiliza e o porquê? Poderia nos descrever esta (se tiver fotos nos enviar) e contar um pouco, duas ou mais histórias de sua vida, que representam estas.
- 11- Sabemos que para muitas vezes o ser mulher encontra-se interligado com os espaços a se ocupar, a posição de sujeito que é colocado e as técnicas-tecnologias que emprega. Poderia nos contar como vê sua posição de sujeito em seu trabalho-atuar, como vê possíveis segregações de gênero (ou não) espaciais e dos usos das técnicas-tecnologias. Poderia nos contar o porquê acredita que há (ou não) esta diferenciação? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que nos possibilita visualizar o que você apresenta aqui?
- 12- Há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?

A entrevista foi audiogravada e posteriormente transcrita de modo livre, sendo a mesma analisada sob inspirações na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação,

inferência e organização analítico-textual. A analítica foi de inspiração, visto que as categorias são tratadas aqui enquanto blocos analíticos de sentido de elemento interpretativo-inferitivo e explanativo. Os blocos analíticos de sentido foram emergentes a partir da análise, sendo organizados três: i) Tecnologia e sua influência ao longo do tempo, incluindo seus benefícios e malefícios; ii) Ser feminino e masculino, e a complexidade do ser por si só; iii) Analogias a partir da argila.

Resultados e Discussão

No processo de buscar refletir e identificar elementos que permitam esta escuta-outra sobre as tecnologias-técnicas, a partir dos saberes-técnicas mateenses de uma ceramista; ou seja, pensando saberes localizados, evidenciamos três blocos analíticos de sentido. Os blocos analíticos de sentido foram emergentes a partir da análise, sendo organizados três: i) Tecnologia e sua influência ao longo do tempo, incluindo seus benefícios e malefícios; ii) Ser feminino e masculino, e a complexidade do ser por si só; iii) Analogias a partir da argila.

No que toca a tecnologia e sua influência ao longo do tempo, incluindo seus benefícios e malefícios, destacamos duas unidades de sentido representativas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Tecnologias e sua influência ao longo do tempo

Tecnologia e sua influência ao longo do tempo, incluindo seus benefícios e malefícios
“A tecnologia ela tá trazendo uma necessidade premente de transformação, ela tem a medida, que ela tem as dificuldades como nem todo mundo ter acesso a um bom equipamento, nem todo mundo ainda tem acesso à internet, por que existe uma grande parcela da comunidade da sociedade que não tem internet de qualidade, e que tão logo não vai ter isso, e uma coisa que às vezes acaba.”
“Parece que todo mundo tem internet, mas não é isso, Tem muito menino muito estudante que não tem celular e isso cria dois problemas, temos dois problemas, o problema do acesso, É um problema muito sério e vai gerar uma demanda que vai ser muito difícil para a sociedade, Essas pessoas alcancarem, e tem a transformação da própria tecnologia, que é transformar os espaços De conhecimento.”

Fonte: Dos autores

Vemos, assim, que na fala da entrevistada que as tecnologias são marcadas pela construção histórica em que se localizam, no que se refere às tecnologias do tempo e também em como as técnicas produzem o próprio tempo e temporalidade (HARAWAY, 2009). Assim, as tecnologias encontram-se atravessadas pelas transformações que produzem e pelas quais são produzidas. Estas transformações nos deslocam a pensar o acesso que os sujeitos têm à tecnologia e à qualidade das mesmas, sendo em sua constituição marcadora de desigualdades. Todavia, a própria elaboração de técnicas permite criar outras condições e espacialidades de conhecimento (LEVY, 1993).

No que toca o ser feminino e o ser masculino, a entrevistada pontua que são aspectos representativos da complexidade do ser por si só, como vemos algumas unidades de registro no Quadro 2.

Quadro 2. Ser feminino e masculino

Ser feminino e masculino, complexidade e o ser por si só
"Qualquer pessoa que ama o seu ofício ela se desequilibra na ausência e na impossibilidade de exercê-lo."
"A gente nasceu nessa cultura, mas não é por causa que a gente nasceu nela que a gente não pode transformar a sociedade transformar a nós mesmos né?"
"Eu tenho a minha individualidade, Que até onde eu me coloco como eu, no meu lugarzinho, que só eu posso ser eu, E eu lido com o mundo a partir do que eu tenho. A minha individualidade é como eu me sinto é como eu me identifico."
"Mas é nós mulheres, né? A gente tem essa essa relação torta com poder, né? Parece que eu poder não chega na gente e quando a gente fica nós somos doidas é difícil, mas isso existe e cabe a nós lutarmos bravamente nosso lugar para não ser assim é uma questão de posicionamento de tempo de tempo para as coisas mudarem."
"São os princípios que geram a vida, mas eles não precisam estar aprisionados dentro de um corpo eles são na vida e se eles estão todos os lugares as plantas nos Bichos na pedra no lago no mar. Então para mim Esse princípio quando eu falo do masculino do feminino eu me refiro aos princípios mesmos princípios geradores de vida e energia."

Fonte: Dos autores

No que tange à identificação do olhar para os saberes e seu atravessamento com o masculino e o feminino, evidenciam-se ao menos quatro aspectos, sendo que há relação entre o masculino e o feminino: i) com o ofício, aos modos de expressar-se nas práticas e nos modos de

constituir-se enquanto sujeito que produz realidades e artesanias (POLIZEL; CARVALHO, 2017); ii) com uma dualidade que toca tanto o indivíduo em sua construção e organização, bem como os modos de simbolizar no interior da cultura (BOURDIEU, 1999); iii) as relações de feminino e masculino são atravessadas por relações de poder e com as posições de sujeitos elaborados a partir destes (HOMEM; CALLIGARIS, 2019); e iv) a percepção do masculino e feminino enquanto aspectos que tocam a performatividade dos sujeitos, ao passo que os femininos e masculinos fazem-se enquanto expressões-princípios no campo da ação.

No que toca às técnicas, é constante pensá-las a partir de analogias desenvolvidas em relação a argila, como vemos no Quadro 3.

Quadro 3. Analogias sobre argila

Analogias sobre argila
"Sabe porque uma massa que não tá oferecendo nenhuma resistência então. Não tem razão de ser moldada."
"É dar forma a terra dar forma a terra é enxergar todos os lados do mesmo objeto de uma mesma coisa e nesse processo de dar conta dessa tridimensionalidade a partir da Terra, você entende a própria terra."

Fonte: Dos Autores

No que concerte tais usos de metodologia, vemos que há ao menos três entendimentos elaborados e enunciados a partir das unidades de registro representativos no que toca à tecnologia pelas analogias sobre argila trazidas constantemente na investigação: i) o uso da analogia em si nos toca que as técnicas-tecnologias são dinâmicas do fazer, bem como do pensar enquanto um fazer humano, dizemos com isso que as técnicas-tecnologias das quais lançamos mão são nossos recursos do pensar (POLIZEL; CARVALHO, 2017); ii) a ideia de ‘dar forma’ e ‘oferecer pouca resistência’ (de acordo com a técnica empregada) nos remete que os modos de agir no mundo pelas técnicas-tecnologias dizem das formas que damos ao mesmo (LEVY, 1993); e iii) a percepção de que a técnica-tecnologia

sempre se faz em relação há um elemento de entendimento (no exemplo a terra) que tem uma própria ordenação (a lógica da própria Terra), ou seja, as tecnologias-técnicas sempre se fazem na relação e no investimento para com o Outro (seja humano ou não humano) (HARAWAY, 2009).

Conclusão

Considerando que o presente trabalho teve por objetivo refletir e identificar elementos que permitam esta escuta-outra sobre as tecnologias-técnicas, a partir dos saberes-técnicas mateenses de uma ceramista, evidenciou-se que pensar as tecnologias-técnicas a partir de saberes localizados nos colocou a perceber que: i) Há atravessamentos das técnicas-tecnologias com as contextualizadas, no que remete à produção de condições existenciais-temporais a partir dos empreendimentos tecnológicos-técnicos, da transformação destas ao longo do tempo e no uso das tecnologias-técnicas para produção de outros tempos possíveis; ii) Há atravessadores no que remetem às tecnologias e seus usos aos modos de ser e performar (bem como de situar e localizar) aspectos dos masculinos e dos femininos, bem como o entendimento destes também enquanto produtos técnicos e das possibilidades de criação de tecnologias outras; iii) Há percepção das técnicas-tecnologias enquanto investimentos de (com)formações do mundo por estas, de seu substrato como elemento para o pensar e da identificação de que os usos técnicos-tecnológicos só se fazem em relação a um Outro (humano e/ou não humano).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

HARAWAY, Donna. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **Coisa de menina?** Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas, SP: Editora Papirus, 2019

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Editora 34, (1ª ed 1990), 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014

MELO, Ana Carolina Staub de; FLORIANO, Nataly do Monte C.; BOUFLEUR, Thaís. **A FORMAÇÃO INICIAL DE ENGENHEIRAS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: Narrativas de Estudantes-Mulheres dos Cursos de Engenharias do IFSC – Campus Florianópolis**. 37f Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Engenharia), Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, Florianópolis-SC, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1785/ARTIGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2023.

POLIZEL, Alexandre Luiz; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **ESPAÇOS EDUCACIONAIS E OS CORPOS TRANS: TECNOLOGIA DE PERSPECTIVAS E MODOS DE EXISTÊNCIA (TRANS)AFIRMATIVOS**. Revista de Educação e Complexidade, n. 5, dez. 2017. ISSN: 2317-5656. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/educacao-n-5-dez-2017/educacao-n-5-dez-2017/espacos-educacionais-e-os-corpos-trans-tecnologia-de-perspectivas-e-modos-de-existencia-trans-afirmativos>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAMEGIMA, Giulia Nakamichi; ESTEVES, João Pedro Moreira; MESQUITA, Thiago de Lima. BREVE ANÁLISE ACERCA DA INSERÇÃO DAS MULHERES NA ENGENHARIA. **Anais da Semana de Física do IFSP – Campus Votuporanga**, [S.l.], v. 1, n. 1, oct. 2021. Disponível em: <http://publicacoes.vtp.ifsp.edu.br/index.php/fisica/article/view/80>. Acesso em: 24 jan. 2023.

12

CURRÍCULOS, FORMAÇÃO E MEMÓRIAS: O QUE AS MULHERES NEGRAS DO-NO-COM O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS, TÊM A NOS DIZER?

Mayara Pereira de Jesus

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Notas Introdutórias

A educação consiste em um conjunto de processos que atravessam os sujeitos da educação, espaços e saberes que organizam os currículos. Por currículos compreendemos as trajetórias de vida e os artefatos que atravessam estas elaborando experiências que permitem aos sujeitos ensinar, aprender e compor saberes, formar-se enquanto sujeito que elabora a si e ao mundo. Os currículos são, assim, os meios pelos quais os sujeitos experienciam e o que produzem pela experiência como meio para fazer-se (SILVA, 2017).

Se esta curricularidade se faz a partir dos sujeitos-saberes-espaços, os atravessamentos de diferenciações destes nos oferecem meios para pensar as formações e suas características de similitude, ou seja, como as diferenças e os modos do sujeito experienciar-se podem apresentar semelhanças conformes agrupadas em categorias analíticas: em identidades e a composição de diversidades. Algumas categorias de diferença-identidade se articulam ao pensarmos os processos formativos, de modo em que algumas têm saltado os estudos sobre educação-formação: gênero, classe e racialidade (DAVIS, 2016).

Estes elementos de identidade-diferença podem ser percebidos enquanto curricularidades, à medida que os sujeitos são ouvidos e nos

contam as pistas de suas experiências e processos formativos. Assim, as narrativas de si e histórias de vida nos dão elementos para pensar, refletir e diagnosticar quais currículos estão sendo reiterados, reprimidos e reivindicados nos planos educacionais. Estas percepções às curricularidades a partir das histórias de vida têm dado subsídios para compreendermos quais educações são urgentes e emergentes e quais são operacionalizadas em seus processos de poder e contrapoder, narrativas e contranarrativas (POLIZEL, 2022).

É deste olhar que o presente trabalho teve por objetivo sistematizar categorias analíticas que permitam compreender os modos pelos quais se dá o processo formativo na educação profissional e tecnológica a partir da narrativa de estudantes negras.

Percurso Metodológico

A presente pesquisa consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, ao passo que busca investigar a temática considerando a singularidade e contingência do fenômeno estudado. Diz-se, com isso, que não se busca com esta esgotar um tema, mas considerar os elementos interpretativos considerando as chaves conceituais e situacionais investidas na mesma. Esta tem também por natureza do objetivo ser uma pesquisa de cunho exploratório, de modo que se busca organizar enunciados e enunciações acerca da temática, explorando-a enquanto substrato para pesquisas futuras e para um melhor entendimento do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2014).

Para tal, a presente pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2022 a agosto de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, Espírito Santo. Esta investigação buscou traçar caminhos para escuta no que toca o

narrar de si de estudantes negras do Ifes, campus São Mateus. Para tal, o sujeito de pesquisa foi selecionado considerando os contextos: i) ser estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Ifes, campus São Mateus; ii) identificar-se enquanto estudante, mulher e negra; iii) que se dispunha a participar da pesquisa (sendo maior de 14 anos de idade) e ter disponibilidade para participar da roda de conversa.

Quatro estudantes que atendiam às características de seleção do sujeito de pesquisa foram identificadas, bem como realizado o convite para participação de um grupo focal/roda de conversa. Após aceite, foi agendada uma entrevista organizada e apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹ a mesma, sendo iniciada após a concordância.

A roda de conversa (grupo focal) foi guiada a partir de um roteiro semiestruturado, ou seja, um roteiro contendo questões guias e com a possibilidade de que outras fossem incluídas ao longo do diálogo de acordo com a contingência e enunciados emergentes na mesma (MARCONI; LAKATOS, 2014). O roteiro semiestruturado foi organizado contendo 7 questões guias:

- 1- Consideramos que todas as entrevistas iniciam-se com uma apresentação do entrevistado. Neste cenário, poderia me dizer aspectos que toquem como você se apresenta/identifica? Pode citar características e aspectos identitários que te representam? Ainda neste sentido, poderia me dizer um pouco sobre quais são as características que te tornam quem você é? Pode me contar algumas histórias de sua vida que demonstrem isso e representem esta identificação? Ainda neste sentido, poderia escolher um nome ficcional para adotarmos na pesquisa e porque este e não outro?

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072.

- 2- Considerando que vocês se identificam enquanto mulheres negras. O que é ser uma mulher negra? Quando vocês perceberam que se identificavam desta forma? Poderia me contar uma ou mais histórias de sua vida que representam o ser mulher negra?
- 3- Ainda, considerando que vocês se identificam enquanto mulheres negras. Como vocês percebem que a escola contribui para com os modos de ser mulheres negras (nossas identidades)? Como ocorrem as discussões no espaço do Ifes (e em outros espaços escolares por quais passaram) sobre o ser uma mulher negra, sobre estéticas negras, sobre as histórias e representações das negritudes? Poderia me contar uma ou mais histórias de sua vida que representam estas percepções?
- 4- Sabemos que o refletir sobre o ser mulher negra atravessa o pensar as relações com a estética e com o cabelo como parte do modo de ser. Pensando nisso, como é sua relação com o perceber seu cabelo, os modos, técnicas e as estéticas que você elabora em conjunto com seu cabelo? Você sempre usou seu cabelo do modo que usa? Passou por alguma transição capilar? Como foi esse processo? Como você negocia os modos de usar seu cabelo nos dias atuais e no passado? Como você se sente na relação com seu cabelo, considerando os diferentes momentos de sua vida? Poderia me contar uma ou mais histórias de sua vida que representam estas percepções?
- 5- Ainda pensando na relação do cabelo com o ser mulher negra. Como se vê no espaço do Ifes (e em outros escolares que já passaram) sobre o seu modo de ser, o seu cabelo e as representações que identifica (ou não) nestes espaços? Como se sente em termos das representações (ser mulher negra e seus cabelos) no Ifes? Como se vê representada, ou não, neste(s) espaço(s)? Quais suas sensações sobre como é vista pelos outros e pela presença/ausência de representação? Poderia me contar uma ou mais histórias de sua vida que representam estas percepções?
- 6- Caminhando para o final das reflexões nesta roda de conversa, há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?
- 7- Poderia nos contar também como esta roda de conversa contribuiu de alguma maneira no seu crescimento, modo de pensar, visão ou outro aspecto que considera relevante.

O Grupo Focal foi audiogravado e posteriormente transcrito de modo livre, sendo analisado sob inspirações na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação, inferência e organização analítico-textual. A analítica foi de inspiração, visto que as categorias são tratadas aqui enquanto blocos analíticos de sentido de elemento interpretativo-inferitivo e explanativo.

Os blocos analíticos de sentido foram emergentes a partir da análise, sendo organizados em: i) A dimensão estética, em que são realizadas reflexões sobre como elaboram seu modo estético de se colocar como mulher negra e como são lidas e tratadas a partir da leitura dos Outros de seus modos de ser generificados e racializados; ii) Falta de representatividade, no que remete o modo como ao longo de sua trajetória formativa as mulheres negras (e estas no campo das mecânicas e eletrotécnicas) estão presentes em sua ausência, tanto nos materiais didáticos, abordagens como na própria composição do colegiado de professoras com tais características; iii) A presença de diálogos e eventos que se dão de modo pontual e/ou genéricos, de modo que sente-se nas falas das estudantes negras a falta de profundidade, aprofundamento, continuidade e especificidade do que toca seus modos de ser; iv) A dificuldade de se identificar enquanto mulher negra, ao passo que ao longo de suas trajetórias formativas na educação básica, profissional e tecnológica há uma dificuldade em ver-se, perceber-se, identificar-se e elaborar-se enquanto mulher negra.

Vê-se a partir de tal investigação que tais categorias analíticas auxiliam na compreensão dos processos formativos e organização dos 'currículos', bem como tais categorias poderão ser utilizadas como categorias analíticas para outros trabalhos que versem nas investigações sobre educação, interseccionalidade e o ser mulher negra.

Resultados e Discussões

Participaram do grupo focal quatro estudantes, sendo que neste manuscrito serão tratadas com os nomes ficcionais: Ju, Em, May e Mari. Tais nomes representam um meio de preservar a identidade das mesmas ao mesmo tempo que traz tais identificações à cena. O diálogo elaborado entre tais estudantes-participantes nos possibilitou, a partir da analítica, a emergência de quatro categorias analíticas sendo estas: I – Atravessamentos estéticos, II – Falta de Representatividade, III – Abordagens pontuais ou genéricas, e IV – Dificuldades de Identificar-se enquanto mulher negra.

No que toca a **Categoria I – Atravessamentos estéticos**, são realizadas reflexões sobre como elaboram seu modo estético de se colocar como mulher negra e como são lidas e tratadas a partir da leitura dos Outros de seus modos de ser generificados e racializados;

“Uma coisa que eu acho que tá ligado a identidade negra e tipo, questões de beleza e tals, eu acho que tem muito disso da gente sentir que a gente tem que se arrumar mais”. (Ju)

“independente de como, de pra onde eu vou, de como que eu vou me arrumar, o cabelo sempre fala muito”. (Ju)

“o nosso cabelo chama mais atenção da onde a gente chega do que a nossa própria roupa”. (Em)

“Tipo, na escola, no fundamental, principalmente, sempre vem uma pessoa muito caracterizada, como se pra você ser uma mulher negra você precisa se vestir e ser daquele jeito, sabe?” (Mari)

“eu fiquei uns dois anos com meu cabelo natural, só que assim eu odiava, eu não sabia cuidar” (Ju)

“eu não tinha noção do meu cabelo, tipo, eu não tinha noção que meu cabelo não era cacheado, meu cabelo era crespo, sabe?” (Ju)

“ eu virei essa chave na minha cabeça, de entender que meu cabelo é crespo e querer trança e tals, mudou muito a minha percepção de mulher negra, sabe? acho que agora eu aceito mais o meu cabelo”. (Ju)

“eu passei por muitos processos, que foi de querer alisar, de não gostar dele, de não querer soltar, só viver com ele amarrado”. (Em)

“ hoje eu não fico sem o Cachos e Cia”. (Em) “quando eu era mais nova eu não conseguia sair com o meu cabelo seco e solto, ele sempre tava molhado e preso”. (May)

“ depois de muita conversa eu fui aprendendo a me aceitar. O meu cabelo tinha muito volume mesmo e eu não sabia finalizar ele, então toda vez que eu saía me sentia horrível”. (May)

“Depois que a gente vai crescendo, vai lendo sobre isso, vai se informando, a gente vai percebendo que o nosso cabelo é aquele ali e que a gente precisa aceitar. Ou talvez eu não queira me aceitar, talvez eu queira usar lace, tranças, e tá tudo bem, o importante é a gente se sentir bem consigo mesmo”. (May)

“mesmo que as pessoas não gostem ou não achem bonito o cabelo crespo, cacheado, enfim, não é o cabelo dela, é isso que a gente precisa entender”.

(May) “ah, que você tem que assumir os seus cachos”, mas e se eu não quiser?”

(Em) “era essa a questão do estereótipo da mulher negra que eu tava falando, pow você tem que estar com o seu cabelo do jeito que ele é...” (Mari)

“no TikTok tem muito isso, né? das pessoas ficarem falando “ah, mas você tem que voltar com o seu cabelo cacheado”, e talvez a pessoa só quer usar o cabelo liso, deixa...” (Em)

“agora eu só tô saindo com ele preso e eu também não tô gostando que tá com duas texturas”. (Ju)

“eu descobri que eu gosto muito de tranças, [...] eu me sinto muito bem”. (Ju)

“mesmo tendo o mesmo cabelo, hoje no caso eu vejo que eu tenho mais opções” (Mari)

“eu tenho opções, por mais que eu não queira mudar, mas é bom saber que você tem opção de mudar” (Em)

Escutamos com tal categoria e tais falas ao menos quatro elementos de sentido: i) A percepção e a dificuldade de perceber-se na

relação com seu cabelo e sua relação com as estéticas negras, de modo que se identifica uma dificuldade de cuidado, de reconhecimento e de percepção de tais estéticas; ii) A percepção da relação entre estéticas negras e práticas de cuidados, de modo que as crianças negras e os meios que são demandadas socialmente identificam suas estéticas enquanto desviadas de uma norma, ao passo que é pelos processos de identificação que percebe-se que as práticas de cuidado e afirmação de seu caráter estético são outras (ANTONACCI, 2014); iii) A demanda social de mulheres negras a se encaixarem em padrões normativos, sendo que mesmo quando há afirmação de si é possível o forçá-las a adotar um tipo de cabelo específico (SILVA, 2016); e iv) O olhar e identificação de que em outros espaços produz-se sentido e identificação, bem como nos próprios espaços formativo-escolares.

No que toca a **Categoria II – Falta de Representatividade**, no que remete o modo como ao longo de sua trajetória formativa as mulheres negras (e estas no campo das mecânicas e eletrotécnicas) estão presentes em sua ausência, tanto nos materiais didáticos, abordagens como na própria composição do colegiado de professoras com tais características:

“ninguém tinha preconceito comigo, contra mim, mas eu tinha preconceito porque eu mesma era simplesmente muito diferente dos meus primos”. (Em)
 “eu acho que muitas vezes tem mulheres brancas falando nesse lugar”. (Ju)
 “Eu cresci em um lugar que não tinha muita gente negra. Na minha sala eu fui a única negra por muito tempo, e era escola pública até”. (Ju)
 “eu acho que muitas vezes tem mulheres brancas falando nesse lugar”. (Ju)
 “falta representatividade.” (Mari)
 “a gente não tem professoras negras”. (Ju)
 “e meu cabelo ficava baixinho, ficava liso, e eu amava, por quê? Porque eu via todo mundo de cabelo liso na escola, minhas amigas todas brancas de cabelo liso e eu falava pra minha mãe que queria e ela só fazia”. (Em) “eu não gostava do meu cabelo de jeito nenhum.” (Em)

“não tem muitas representações se a gente for falar de professores. Nas outras escolas, cara, na escola pública eu via bem mais professores negros”.

(Mari)

“eu estudei em escola pública a minha vida toda, talvez não eu, mas na escola sempre tiveram mais professoras negras do que aqui no IFES. Tipo assim, aqui no IFES de funcionária negra só as tias da limpeza”. (Ju)

“eu acho que aqui no IFES, querendo ou não, eu sinto mais conversa sobre e menos representações, tipo pessoas, e em outras escolas é o oposto”. (Ju)

“Na minha sala, por exemplo, quase não tem pessoas negras de cabelo cacheado”. (May)

“acho que a maioria das pessoas que falam sobre racismo são, na maioria das vezes, brancas, e eu acho que tem muito dessa diferença de você falar sobre, de você viver e falar sobre. Falta muito isso aqui, mulheres negras falando sobre o que é ser mulher negra. “ (Ju)

“você crescer sem você ter amigas negras faz muita diferença.” (Ju)

“parece que você demora mais pra descobrir quem você é.” (Mari)

Vemos nesta categoria um duplo movimento a partir das narrativas emergente no grupo, de um lado identifica-se a falta de representatividade de pessoas que vivem na “pele” falando em espaços de poder e reconhecimento sobre as vivências e experiencialidades, o que indica uma ausência identificada (ANTONIACCI, 2014); de outro lado vemos que há o reconhecimento de uma presença, das figuras que potencialmente fazem o emanar das vozes, reconhecendo a existência e afirmando a necessidade de tais sujeitos e espaços de fala (SILVA, 2016).

No que toca a **Categoria III – Abordagens pontuais ou genéricas**, esta reflete a presença de diálogos e eventos formativos ao longo de suas trajetórias formativas que se dão de modo pontual e/ou genéricos, de modo que se sente nas falas das estudantes negras a falta de profundidade, aprofundamento, continuidade e especificidade do que toca seus modos de ser;

“eu acho que o NEABI, principalmente, tem um trabalho muito forte aqui.”(Ju)

“o IFES [...] é um ambiente onde as pessoas falam mais sobre muitas coisas, não só a questão das mulheres negras”. (Ju)

“acho que também por ser ensino médio, você tá numa fase que cê tá se descobrindo mais, então acho que tem um papel muito importante sim”. (Ju)

“eles levantam muitos diálogos pertinentes que em outras escolas eu jamais teria”. (Em)

“eu acho que tem muito da identidade negra e pouco da mulher negra, porque é diferente”. (Ju)

“por exemplo, evento de Consciência Negra, as pessoas falam sobre racismo, mas essa questão de ah, a mulher negra, o cabelo da mulher negra, essas, essas questões mais específicas não tem muito”. (Ju)

“na escola, no ensino fundamental sempre é abrangido, nem sei se a palavra tá certa, mas é de forma geral. Não é falado de forma específica da mulher negra”. (Mari)

Vemos que as falas das mulheres negras nos fazem mostrar que o Ifes, enquanto instituição de educação, ciência e tecnologia, tem propiciado espaços de encontros, organizações e eventos formativos. Todavia há uma percepção das estudantes dos modos como os eventos-currículos são elaborados, ao passo que são pontuais – o que seria tratado enquanto currículos turísticos – ou abragem uma grande amplitude e podendo deixar algo geral-genérico (POLIZEL, 2022). Tais percepções identificam a necessidade de manutenção destes espaços, mas de abordagens mais constantes-contínuas e também produtoras de descontinuidades no processo de aprofundamento das temáticas.

No que toca a **Categoria IV – Dificuldades de Identificar-se enquanto mulher negra**, ao passo que ao longo de suas trajetórias formativas na educação básica, profissional e tecnológica há uma dificuldade em ver-se, perceber-se, identificar-se e elaborar-se enquanto mulher negra.

“muitas vezes quando me perguntam como é que eu me considero eu não consigo falar que eu sou uma mulher negra”. (Em)

“quando perguntam assim como eu me considero, eu falo que me considero como parda”. (Em)

“acho que foi tão construído em mim que eu não consigo me dizer que sou negra”. (Em)

“Na minha certidão diz que eu sou parda, aí eu falei "ah, eu vou falar que sou parda agora". (Mari)

As vozes que ecoam das estudantes colocam em reflexão sobre o processo de identificação enquanto mulheres negras como um processo dificultoso. Isto é percebido em ao menos três sentidos na fala: i) o pouco número de unidades de registro que refletem tal categoria; ii) os múltiplos modos de nomear atravessados pelo colorismo e pelo próprio referencial latino-americano que elabora as noções de parditude; e iii) a dificuldade de enunciar-se em termos referenciais, considerando a dificuldade de dizer-se.

Considerações Finais

Considerando que o presente trabalho teve por objetivo sistematizar categorias analíticas que permitam compreender os modos pelos quais se dá o processo formativo na educação profissional e tecnológica a partir da narrativa de estudantes negras, evidenciamos que as trajetórias formativas de estudantes negras no campo da educação profissional e tecnológica, atravessam quatro categorias analíticas: i) a dimensão estética, em que são realizadas reflexões sobre como elaboram seu modo estético de se colocar como mulher negra e como são lidas e tratadas a partir da leitura dos Outros de seus modos de ser generificados e racializados; ii) Falta de representatividade, no que remete o modo como ao longo de sua trajetória formativa as mulheres negras (e estas no campo das mecânicas e eletrotécnicas) estão presentes em sua ausência, tanto nos materiais didáticos, abordagens como na própria composição do colegiado de professoras com tais características; iii) a presença de diálogos e eventos que se dão de modo pontual e/ou genéricos, de modo

que sente-se nas falas das estudantes negras a falta de profundidade, aprofundamento, continuidade e especificidade do que toca seus modos de ser; iv) a dificuldade de se identificar enquanto mulher negra, ao passo que ao longo de suas trajetórias formativas na educação básica, profissional e tecnológica há uma dificuldade em ver-se, perceber-se, identificar-se e elaborar-se enquanto mulher negra. Vê-se, a partir de tal investigação, que tais categorias analíticas auxiliam na compreensão dos processos formativos e organização dos 'currículos', bem como tais categorias poderão ser utilizadas como categorias analíticas para outros trabalhos que versem nas investigações sobre educação, interseccionalidade e o ser mulher negra.

Referências

- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em corpos negros**. São Paulo: Ed. Educ. São Paulo, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Mari. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014
- POLIZEL, Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares**: a trajetória de LGBTs nos espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022
- SILVA, Célia Regina Reis. **Crespos insurgentes, estética revolta**: memória e corporeidade negra paulistana, hoje e sempre. Tese (Doutorado em História) - PUC/SP: São Paulo, 2016
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

MÚSICA E SEXUALIDADES: O QUE NOS DIZEM LGBT'S DO-NO-COM O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS?

Lucas Gabriel Bernardo Pereira

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Notas introdutórias

As reflexões sobre o campo educacional têm tangenciado os múltiplos espaços e pedagogias que mobilizam as formações dos sujeitos, no sentido estético, ético, político, ontológico e científico-epistemológico. Dentre as diferentes experiências formativas, vemos que os diferentes espaços-instituições sociais (como a escola, família, ciências e o mercado) encontram sujeitos que lançam mão de diferentes instrumentos e tecnologias no processo do aprender e formar-se, como os filmes, séries, literaturas, as músicas entre outros. Vemos, neste sentido, em um recorte que volta o olhar às músicas, que estas desempenham um papel fundamental na formação das identidades culturais e sociais ao longo da história. No contexto da comunidade LGBTQIAPN+¹ é ainda mais significativo, funcionando como um meio de expressão pessoal, ferramenta de resistência, inclusão e afirmação da identidade. Essa construção da identidade LGBTQIAPN+ através da

¹ Utilizamos a referida sigla para remeter às Lésbicas, Gays, Bissexuais, pessoas Trans, *queers*, Intersexuais, Assexuais, Não-binárias, Pansexuais, dentre outros múltiplos atravessamentos identitários que remetem às minorias sexuais. Em alguns momentos no texto serão utilizados termos correlatos, como "LGBT+", o que foi mantido conforme relatado pelos sujeitos da pesquisa. Pedimos em tais momentos que considerem que estas siglas, independentes de suas diferenciações, refletem a multiplicidade das identidades sexuais minoritárias, não se limitando às citadas.

música é um fenômeno complexo que reflete e molda a experiência de vida de indivíduos com diferentes vivências (MONTEIRO; SILVA, 2018).

Vemos que as diferentes produções musicais, em distintos momentos históricos, fizeram com que cada época e estilos trouxessem contribuições para a construção das identidades LGBTQIAPN+, oferecendo espaços de (auto)afirmação, resistência, denúncias, representações e negações, podendo ter como exemplos nomes renomados na sociedade brasileira, como Ney Matogrosso com sua canção “Homem com H”, “Toda forma de amor”, de Lulu Santos, entre outros. A música permite aos indivíduos explorar e expressar suas experiências únicas, criando suas vivências e enfrentando seus desafios, em processos de expressão linguísticos-narrativos, estéticos e éticos. Tais músicas e suas pedagogias, modulam possibilidades de ser, estar e existir, e refletem o processo formativo de crianças, jovens, adultos e idosos (SILVA et al., 2024).

Compreende-se que os artefatos culturais e suas pedagogias, como as músicas e seus modos de ensinar, aprender e construir saber, bem como seus efeitos de construção identitárias nos sujeitos, reflete a como estes experienciarão e experimentam suas trajetórias formativas nas múltiplas instituições pelas quais estes perpassam. Neste sentido, ouvir os sujeitos dá indícios das curricularidades e trajetórias formativas pelas quais estes passam, como vivenciam suas formações e quais os efeitos destas influências formativas pelos artefatos culturais (neste trabalho, as músicas) e quais as técnicas-tecnologias estas mobilizam em seus encontros com os espaços escolares (POLIZEL, 2022). Assim, as escutas-narrativas, tomando as músicas como referências, permitem-nos pensar o como as educações se dão em sua intersecção para com estas, e como os jovens LGBTQIAPN+ desenvolvem suas relações com os

currículos-instituições (SILVA, 1999), dando indícios de como pensar os currículos-musicalidades no tempo presente.

É deste tocante que o presente artigo examina como a música contribui para a construção e expressão da identidade LGBTQIA+, analisando a influência de diferentes gêneros musicais e o impacto de eventos culturais. Ao explorar casos através de entrevistas com alunos do Instituto Federal do Campus São Mateus, buscamos entender como a música não apenas reflete a diversidade da comunidade, mas também como ela desempenha um papel ativo na sua evolução.

Sinfonias metodológicas

A presente pesquisa consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, ao passo que busca investigar a temática considerando a singularidade e contingência do fenômeno estudado. Diz-se com isso que não se busca com esta esgotar um tema, mas considerar os elementos interpretativos considerando as chaves conceituais e situacionais investidas na mesma. Esta tem também por natureza do objetivo ser uma pesquisa de cunho exploratório, de modo que busca-se organizar enunciados e enunciações acerca da temática, explorando-a enquanto substrato para pesquisas futuras e para um melhor entendimento do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2014).

Para tal, a presente pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2023 a agosto de 2024, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, Espírito Santo. Esta investigação buscou traçar caminhos para escuta no que tocam as pedagogias culturais mobilizadas pelas músicas e como estas atravessam os modos de ser LGBTQIAPN+ e suas funções formativas. Para tal, os sujeitos de pesquisa foram selecionados considerando os

contextos: i) Ser estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Ifes, campus São Mateus; ii) identificar-se enquanto uma pessoa LGBTQIAPN+; iii) possuir interação e relação com músicas em seu cotidiano; iv) que se dispunha a participar da pesquisa (sendo maior de 14 anos de idade).

Dois sujeitos que atendiam as características de seleção do sujeito de pesquisa foram identificados, bem como realizado o convite por meio de redes sociais com uma breve síntese da entrevista. Após aceite, foram agendadas as entrevistas organizadas e apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)² aos mesmos, sendo iniciada após a concordância.

As entrevistas foram guiadas a partir de um roteiro semiestruturado, ou seja, um roteiro contendo questões guias e com a possibilidade de que outras fossem incluídas ao longo de entrevista de acordo com a contingência e enunciados emergentes na mesma (MARCONI; LAKATOS, 2014). O roteiro semiestruturado foi organizado contendo 16 questões guias:

- 1- Poderia me dizer aspectos que toquem o como você se apresenta/identifica? Pode citar características e aspectos identitários que te representam?
- 2- Ainda neste sentido poderia me dizer um pouco sobre quais são as características que te tornam essencialmente você? Pode me contar algumas histórias de sua vida que demonstrem isso e representem esta identificação?
- 3- Vamos pensar um pouco na sua relação a Música, poderia nos situar como é esta relação? Há alguém que é uma referência para você? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 4- Nossa pesquisa visa compreender de que forma as músicas afetam na construção da identidade de estudantes LGBTQIA +. Poderia neste sentido nos falar sobre o que você compreende sobre esse assunto? Como você vê que a

² Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072.

música afetou na sua elaboração de identidade, visualizar possibilidades de ser (representação), estar, sentir e existir...? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?

- 5- Sabemos que muitas vezes quem somos tem um grande impacto na sociedade, pensando nisso, como a música pode desafiar os estereótipos de gênero e orientação sexual na sociedade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 6- Pensando em sua vivência em geral, você considera que há uma relação de suas características identitárias com oportunidades que você teve ou não? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 7- A música te ajudou na formação da sua identidade? Como foi? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 8- Quais são as mensagens mais importantes para a música LGBTQIA+ transmitir pra sociedade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 9- você pode nos dizer uma música que teve uma grande importância na sua auto descoberta sexual? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 10- Sabemos que o Ifes é um espaço diverso, em que nos deparamos com muitas pessoas diferentes, um espaço de diversidades. Quais são os modos de ser, que representam masculinidades e feminilidades, que você se deparou no Ifes. Poderia nos contar duas ou mais histórias de sua vida que representam estas representações e percepções.
- 11- Sabemos que para além dos muros dos espaços formativos aprendemos muito em outros espaços (nas conversas com amigos, filmes, séries, músicas, games...). Como você se sente ao deparar com representatividade nesses âmbitos? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 12- como você vê a relação entre as músicas e a comunidade LGBTQIA+? Como esses estes aspectos afetam a sua construção de identidade? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representam esta perspectiva?
- 13- Como você considera que os IFs, partindo de sua experiência, e a Educação Profissional e Tecnológica tem contribuído ou podem contribuir para as questões socioculturais e de tecnodiversidades, no que concerne os gêneros e

sexualidades (pense os obstáculos, potencialidades, avanços, retrocessos, etc...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?

- 14- Considerando sua vivência no Ifes, como você que o Ifes tem trabalhado e lidado com as questões que tocam os gêneros e as sexualidades (pense os obstáculos, potencialidades, avanços, retrocessos, etc...)? Como você se sente enquanto pessoa LGBTQIA+ neste espaço (quais sensações, acolhimentos, referências, representações, angústias...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?
- 15- Considerando que o seu campus oferece cursos de mecânica e eletrotécnica, que possuía culturalmente atravessadores de gêneros e sexualidades, como você enquanto pessoa LGBTQIA+ se sente ao longo de sua trajetória formativa neste curso? Quais obstáculos, expectativas e possibilidades vê? Qual sua relação com a área e suas técnicas-tecnologias? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?
- 16- Há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?

As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas de modo livre, sendo as mesmas analisadas sob inspirações na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três etapas: i) Pré-análise, em que há a organização e leitura flutuante no material em consonância com os objetivos da pesquisa; ii) Tratamento do material, sendo que foram realizadas leituras de modo aprofundado, codificação do material, identificação de unidades de registros e agregação; iii) A partir da agregação em categorias foram traçados movimentos de interpretação, inferência e organização analítico-textual. A analítica foi de inspiração, visto que as categorias são tratadas aqui enquanto blocos analíticos de sentido de elemento interpretativo-inferitivo e explanativo. Os blocos analíticos guiou-se por três linhas de interlocução analítica (categorias emergentes da análise): i) as músicas e suas pedagogias culturais enquanto produtoras de referencialidades;

ii) a compreensão da identidade e dos artefatos culturais como técnicas de si; e, iii) as pedagogias culturais e músicas como atravessadoras das instituições formativas.

Nesta investigação foram utilizados nomes fictícios, com intuito de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, sendo os nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos.

Resultados e Discussões

Esta investigação contou com as narrativas de dois sujeitos de pesquisa, Eros e Star. O primeiro se identifica como uma pessoa sociável, sendo está uma pessoa bissexual que tem por elemento marcante sua voz. Além disso, indica, ainda, que é uma pessoa que gosta de ouvir música nos vários momentos de sua vida, conversar sobre música e ir aos locais “ouvindo música no carro com minha mãe”. Eros é “uma grande apreciadora de música, principalmente das nacionais como a Rita Lee, Belchior, Cazuza” (Eros), sendo estas referências em suas representações e músicas na construção da identidade de Eros.

Já Star é uma pessoa que “gosta muito de estrelas”, sendo “Eu sou Pan (com toda certeza) e tudo indica que eu possa ser Gênero-Fluido e demissexual (ainda estou me autodescobrindo). Eu gosto de pessoas, não importa o gênero, nem nada se eu gostar dela é o suficiente pra mim, mas eu também não me envolveria com alguém só por se envolver, sabe?” (Star). Star pontua que é um ser em construção e devido a isso não possui um elemento de demonstre “essencialmente” quem é, todavia situa que no atual momento é introvertido, tímido e calmo e “ama música”.

Das narrativas mobilizadas por Eros e Star, evidenciaram-se três categorias analíticas: i) as músicas e suas pedagogias culturais enquanto produtoras de referencialidades; ii) a compreensão da identidade e dos

artefatos culturais como técnicas de si; e, iii) as pedagogias culturais e músicas como atravessadoras das instituições formativas.

Categoria A - as músicas e suas pedagogias culturais enquanto produtoras de referencialidades. Esta categoria reflete a percepção de que as músicas produzem referências, tanto ligadas aos sujeitos que cantam, quanto às possibilidades e modos de existência representados por estas. Tal categoria reflete a percepção de que os sujeitos constroem conhecimento, reconhecimento e representação por meio das narrativas e estéticas mobilizadas por estas. Vemos a exemplo as Unidades de registro representativas:

Música expressam muito de quem somos seja por letras que falam de vivência parecidas (Eros)

Uma das mensagens muito importantes é que somos humanos assim como qualquer outros e temos o direito de amar e deveríamos poder expressar esse amor. (Eros)

Sinto uma falta de boas representatividades de garotas que gostam de outras garotas, existem sim boas representações como em *Heartstopper*, mas existem um déficit de representações não estereotipadas (Eros)

Existem muitos cantores que cantam sobre vivências LGBTQIA e representam a comunidade (Eros)

a música foi um meio de ajudar as pessoas LGBTQIAP+ se auto aceitar de várias formas, estão acredito que a música foi um meio de se ver, foi como um: “Você não está sozinho nessa, eu já estive aí meu caro”. (Star)

A música ela faz você ver que não está sozinho e não só as músicas, os artistas que as cantam também é algo fundamental, um artista LGBTQIAP+ cantando sua vivência e suas dores faz a comunidade se sentir mais acolhida, mesmo que tenha muitas coisas ruins em volta e isso pode ajudar as outras pessoas entenderem que não é porque alguém gosta de garotos ou só de garotas ou dos dois ou não gosta de nenhum que deve ser desrespeitados ou coisa do tipo, a música ajuda na introdução de pessoas LGBTQIAP+ na sociedade com menos julgamentos maldosos, a arte em si tem esse poder. (Star)

“[...] minha mãe (uma pessoa com os pensamentos bem ‘nhá’ sabe?) gosta de alguns artistas LGBTs hoje em dia e ela é mais “tolerável” falar sobre pessoas LGBTs, diferente de antigamente.” (Star)

“Acho que as melhores mensagens são a de respeito, independente de tudo, respeito e que devemos acolher essas pessoas sem julgamentos ou tratá-las como monstros ou anormais e sim amá-las. Uma música que eu acredito que mostra pra sociedade como é difícil ser LGBT e se assumir para os pais (especialmente a comunidade trans, a qual a música retrata) é a música The Village-Wrabel.” (Star)

“Uma música que fez eu pensar “Tá tudo bem você gostar de pessoas em geral e não só de garotos, você não é estranho por isso!” Foi a música Meninos e Meninas do “Jão” e a música de mesmo nome do “Legião Urbana”.” (Star)

Comunidade LGBT em sua grande maioria é bem representada no mundo da música, existem artistas gigantescos LGBT’S que transformam sua vida em música alimentado cada vez mais uma sociedade diversa. Um artista que eu gosto muito e que muitas pessoas LGBT’S se sente bem representadas é o Jão, não só por suas músicas mas o ambiente e shows dele, ele cria um ambiente a qual você não tem medo de ser você. (Star)

Vemos que tais narrativas colocam-nos a perceber que por meio das músicas os sujeitos percebem-se enquanto semelhantes, identificam em meio ao potencial diferenciativo elementos de similaridade: seja por meio de visualizar modos de ser na figura de um cantor/a, pela percepção de semelhanças nas situações vividas e/ou no resgate de um conceito de conexão como o de “humano”. Tais elementos são vislumbrados no que toca as músicas enquanto meios de representações de tais aspectos, o que toca a relação entre identidade e representação mobilizado por Woodward (2014), ao que remete:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (...) A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOORDWARD, 2014, p.18)

Tal percepção de semelhança reflete também a elementos de mobilização de críticas e resistência na reivindicação das identidades e diferenças (WOORDWARD, 2014), de modo que os elementos de

produção de vínculo e de uma gramática do comum, reiteram a necessidade de desenvolver a crítica a produção do sujeito enquanto “monstros ou anormais” (Star), de modo que são colocados na posição de visíveis pelas músicas, e do visível na sua relação com as semelhanças (SILVA, 1999). Esta visibilidade e representação coloca sob o olhar da crítica as formas de poder que para manutenção do olhar do outro enquanto sujeito desviado, opera de modo naturazalidado (BOURDIEU, 1999), retirado de “fora de questão”, sendo a representação pela música e por mostrar pessoas LGBTQIAPN+, em situações semelhantes a todos os “humanos” (Eros), um modo de colocá-las em questão.

Este ser colocado em questão faz com que sujeitos que representavam as pessoas LGBTQIAPN+ enquanto “monstros ou anormais” (Star), em suas fantasias normativas, passem a vislumbrar como mais modos de vidas passíveis de serem vividos. Esta percepção do Outro é elemento inicial para produzirem alteridade, e com esta conhecer, reconhecer as experiências com o outro em sua relação com as diferenças (POLIZEL, 2022).

A Categoria B – A compreensão da identidade e dos artefatos culturais como técnicas de si, mostra as músicas enquanto meios pelos quais as identidades podem ser compostas, tomando-as como referências (em diálogos com a *Categoria A*) e fazendo uso desta como implicação técnica para criar a si. Vê-se, assim, que as músicas nesta categoria são pontuadas enquanto artefatos culturais que vinculam narrativas-estéticas, bem como artefatos que podem ser tomados como elementos técnicos para refletir, afirmar e compor a si. Temos por unidades de registro representativas nestas:

A música num geral hoje, faz parte de quem sou, muito do que ouço tem um subtexto político e isso influencia na minha visão sobre o mundo, além das

músicas que contam sobre vivências de pessoas que são LGBTQIA assim como eu (Eros)

Quando era mais nova conheci as músicas da cantora “*Girl in red*” e me identificava com as letras e histórias contadas na música, essa e outras me ajudaram a me identificar e entender como uma pessoa LGBTQIA, e ainda hoje ouço cantores que são da comunidade e cantam sobre vivências parecidas (Eros)

Uma música que foi muito importante para mim foi “*I wanna be your girlfriend*” que conta sobre uma garota que não queria ser só amiga, que é uma vivência muito parecida com a minha e que por muito tempo representou como eu me sentia (Eros)

“[...] filmes/séries/animés/livros com temas mais sensíveis e que podem se tornar gatilho pra alguém, frequentemente são meus favoritos e são os que eu mais me apego.” (Star)

“[...] literalmente é minha maior forma de segurança fora de casa, não imagino minha vida sem fones e se a música nela. Eu acredito que a música é uma forma de eu me expressar sem precisar falar nada pra ninguém e de falar sem nenhuma palavra, sem precisar me mover apenas sentir.” (Star)

A música me ajudou nisso, a ver que eu não sou o único que passei por certas coisas e isso faz eu acreditar que as coisas ruins vão embora e está tudo certo! (Star)

A música me ajudou a eu passar pelos momentos da minha vida a qual me senti sozinho e não tinha ninguém além de eu mesmo, então acredito que a música e artistas específicos tenham me mantido “bem” e vivo por um bom tempo da minha vida [...] então eu lembro de vários episódios da minha vida com a música sendo refúgio (Star)

Compreende-se aqui tecnologias juntamente a Michel Foucault (2004)

Como contexto, devemos entender que há quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar

um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.
(FOUCAULT, 2004, p. 323-324)

Compreendemos, a partir das falas de Star e Eros, que as músicas são tomadas por estes enquanto artefatos culturais (produções culturais sem sentido e significados fixos, mas que nas relações e usos técnicos-tecnológicos destes, são produzidos) que são utilizados pelas pessoas LGBTQIAPN+ enquanto tecnologias voltadas a produção de si, ou seja, de técnicas de si. Vemos que são ao menos quatro modos de fazer usos destes artefatos, diagnosticados nas unidades de registro supracitadas: a) as músicas enquanto elementos que produzem outras leituras de mundo, mantendo, modificando ou criando significados-significações; b) as músicas enquanto recursos utilizados para o “se ver”, percebendo elementos parecidos com os vividos e elaborando assim um meio para reflexão e vinculação; c) as músicas como artefatos para a produção de um “outro” lugar, que remete aos afetos necessários e demandados pelos sujeitos para produção e reflexão de si (FRANCH, 2012); e d) as músicas enquanto produções de espaços terapêuticos e de cuidado de si.

A **Categoria C – As pedagogias culturais e músicas como atravessadoras das instituições formativas**, coloca-nos a refletir sobre como as temáticas acerca das músicas desdobram a pensar os espaços institucionais de educação, bem como as percepções sobre o espaço escolar são refletidas ao longo das narrativas dos sujeitos. Vê-se que nesta categoria a reflexão do espaço do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Espírito Santo encontra-se atravessado na percepção dos sujeitos que transitam neste espaço e de como este compõem curricularidades – dizemos com isto, trajetórias formativas singulares (SILVA, 1999) – que tocam as juventudes e suas sexualidades. Vemos nesta categoria as unidades de registro representativas:

Assim que cheguei vi muitas meninas se expressando por meio das suas roupas sem julgamentos, sejam usando uniformes que usualmente são voltados para um público masculino, ou garotas se vestindo de forma bem feminina com muitos acessórios. Uma das meninas que vi assim foi a Mariana que todos os dias fazia um delineado incrível dentro do ônibus (Eros)

Sim os if's abrem um espaço importante de acolhimento para pessoas LGBTQIA (Eros)

Já estudei em escolas que apenas o fato de gostar de pessoas do mesmo gênero poderia levar ocorrência ou demais punições, no IFES vi um espaço aberto e acolhedor para ser quem sou (Eros)

Gosto da minha área, mas ela é lida socialmente como uma área masculina então muitos me veem como “mulher macho”, mesmo assim pretendo continuar na área de tentar ir contra a esses preconceitos (Eros)

Ifes tem muitas formas de ser, não tem nada extremamente fechado e exclusivo nisso, aqui as pessoas só são quem são e a grande maioria das pessoas respeitam isso (Star)

Acho que criar eventos contando experiências/sentimentos com pessoas da comunidade, falar com alunos sobre essas pautas e mostrar que todos nós no final somos um só e somos iguais em muitos meios e diferentes em vários outros, ajuda muito as pessoas terem mais consciência da comunidade. (Star) Em grande parte, eu não tive problemas (já que não sou “assumido” e geralmente não me importo com comentários) porém tenho amigos que se importam e já ouvimos muitos comentários desagradáveis, não só de alunos, mas de superiores, óbvio que é uma minoria e é óbvio que querendo o não nem todos vão ter o pensamento “certo” mas acho que deveriam (principalmente superiores) terem mais respeito e empatia pelos outros por mais que não aceite, ter respeito e não falar coisas desagradáveis. (Star)

No curso em si não tem nenhuma dificuldade aparente em questão de gênero ou sexualidade, acho que a única coisa é o preconceito dos colegas e afins. No mercado de trabalho não é diferente. Gosto que tem professores que representam a comunidade, acredito que isso traz muita mais segurança pros alunos (da comunidade) de ver que tem uma figura “superior” a ele que de certa forma entende ele. Eu tive essa sensação quando descobri que tinha representatividade da comunidade no meio dos professores (Star)

“[...] eu acho que minha maior dificuldade não é ser LGBTQIAP+ e sim se aceitar, porque se nem as pessoas que eu gosto podem não me aceitar pq eu me aceitaria? Acho que é algo que a maioria das pessoas da comunidade já passou” (Star)

Vemos em tais categorias que as reflexões e narrativas sobre músicas levam a pensar também as instituições sociais (em específico o Ifes) em que os sujeitos que com suas identidades (constituídas, também, pelas musicalidades que as atravessam), passam e identificam elementos que remetem as trajetórias formativas e as sexualidades (POLIZEL, 2022). Neste sentido, ao menos cinco linhas de reflexão mobilizadas por Eros e Star, sendo: a) identificam o Ifes enquanto um espaço de acolhimento; b) identificam o Ifes enquanto um espaço que não privilegia uma única forma de ser, ou seja, um espaço que é aberto às diversidades; c) veem o Ifes enquanto um espaço em que se deparam com diferentes representatividades, seja de colegas estudantes ou de servidores; d) identificam no Ifes experiências formativas que abrem as multiplicidades dos modos de ser, todavia veem que há presença de comentários e falas “preconceituosas” por um pequeno grupo de pessoas que frequentam a instituição; e e) identificam nas vivências institucionais um sentimento dialético entre o ser “aceito pelo outro” e o “ser aceito por si”.

Considerações Finais

No que tange à busca de identificar elementos de interface família-escola, no que refere a relação entre currículos, sexualidades e o ritual do assumir-se. Evidenciou-se, nesta investigação que: i) as músicas e suas pedagogias culturais enquanto produtoras de referencialidades; ii) a compreensão da identidade e dos artefatos culturais como técnicas de si; e, iii) as pedagogias culturais e músicas como atravessadoras das instituições formativas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, v.6, 2004, p.321-360
- FRANCH, Monica. Juventudes coloridas: sociabilidade, consumo e subjetividade entre jovens LGBT em João Pessoa. **Revista Latitude**, v. 6, n.1, 2012, p. 71-82
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014
- MONTEIRO, Gabriel Holanda; SILVA, Naiana Rodrigues da. "Come on, Vogue!": Madonna e a construção da identidade LGBT através da representação simbólica na musica pop. **Rev. Temática**, ano XIV, n. 1, 2019, p. 129-145
- POLIZEL; Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares**: A trajetória de LGBTs nos espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022
- SILVA, Alicia Lana Mesquita; ANCHIETA, Mirella Hipolito Moreira de; FERREIRA, Mara Aguiar; TAVARES, Ilana Camurça Landim. A relação entre comportamento social em adolescentes e música: uma revisão Sistemática. **Journal Health Biol Sci**, v.8, n.1, 2024, p.1-7
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org) **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 7-72.

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E PESSOAL DAS MENINAS DO IFES CAMPUS SÃO MATEUS

Carolina Marques de Faria

Rivana Zaché Bylaardt

Alexandre Luiz Polizel

Notas introdutórias

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”, frase de Simone de Beauvoir que retrata a “construção” do ser mulher a partir de interações com a sociedade. As pessoas estão em constante contato com o mundo exterior, compartilhando ideias, opiniões, sensações, conhecimentos... Logo, está em constante fase de aprimoramento e redescobertas. A sociedade influencia e auxilia na percepção do ser humano para se tornar algo/alguém, e é devido a essa troca de experiências que nos tornamos quem somos. Tais composições de quem somos se dão nas relações com as múltiplas técnicas com as quais temos contato, dentre estas a literatura (WOODWARD, 2014).

Tais literaturas mobilizam possibilidades de ver-se nas narrativas, seja por um aspecto de representação, manutenção de uma possibilidade de ser ou de criação de outras possibilidades de existência. Estas construções de sentido na relação das literaturas tocam múltiplas representações, dentre elas as que tocam os gêneros e as sexualidades. Os encontros com as literaturas dão-se nos diferentes espaços com os quais o sujeito transita, dentre estes espaços o âmbito escolar, em que tais narrativas são visitadas não apenas sozinhas, mas também nas interlocuções com os olhares dos Outros (ROMANELLI, 2014).

É desta compreensão da potencialidade e produção de representações e sentidos mediados pela literatura e suas mediações sobre o ser mulher, que este trabalho de pesquisa passou a construir-se. Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019, 59% das mulheres do país são leitoras, e este número vem crescendo ao decorrer dos anos, mas ainda mostrando um baixo percentual, visto que a leitura é uma importante fonte de conhecimento. Assim, a seguinte pesquisa qualitativa, realizada entre setembro de 2023 e agosto de 2024 no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* São Mateus, teve como principal objetivo compreender os modos de influência da leitura e de textos literários na formação educacional e pessoal das meninas estudantes do Ifes *campus* São Mateus.

Investimento Metodológico

Esta pesquisa trata-se de uma análise de natureza qualitativa, em que se procura pesquisar sobre a temática da influência de textos literários na formação das meninas do Ifes *campus* São Mateus colocando em relevo a singularidade do tema estudado. Não se trata, com isso, de esgotar o estudo sobre a temática, mas sim de apresentar considerações pertinentes a partir de conceitos estudados e de classificações feitas para a análise. Salienta-se que é uma pesquisa exploratória que, de acordo com MARCONI e LAKATOS (2014), possui, dentre outras características, o contato direto com o que se investiga. Além disso, os autores citam diferentes procedimentos possíveis de serem utilizados, sendo selecionada, para esta pesquisa, as entrevistas.

A presente pesquisa foi realizada durante o período de setembro de 2023 a agosto de 2024, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* São Mateus. Essa pesquisa teve como finalidade escutar e

analisar a relação entre meninas estudantes, do IFES *campus* São Mateus, com obras e conceitos literários no que diz respeito a sua formação pessoal e acadêmica. Tendo em vista a seguinte finalidade supracitada, os parâmetros de seleção utilizados foram: I) Ser menina, ou se identificar com o gênero feminino; II) Ser estudante do ensino médio técnico integrado do IFES *campus* São Mateus; III) Ter interesse em obras e conceitos literários; IV) Estar disposta a participar de entrevistas. Para realizar o processo de seleção, após aplicar os critérios de pré-seleção, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: I) Questionário, que foi divulgado por meios de grupos de *WhatsApp*; II) Entrevistas, que tiveram como base um roteiro semiestruturado - responsável por uma melhor condução das entrevistas, mas ainda existindo a possibilidade de incluir novas perguntas de acordo com avanço da mesma- contendo 16 questões guias:

- 1- Quais aspectos te fazem se identificar como você? Como você se apresenta/identifica? Quais são os aspectos identitários que te representam?
- 2- Quais são as características que te tornam essencialmente você? Quais são algumas das histórias de sua vida que demonstram isso e representam esta identificação?
- 3- Vamos pensar um pouco na sua relação com a literatura, poderia nos situar como é esta relação? Há algum escritor ou escritora que seja uma referência para você? Se sim, poderia me contar o porquê e nos relatar uma história de sua vida que represente esta relação?
- 4- Quando você desenvolveu maior apreço pela leitura? Houve algum acontecimento marcante que você se lembre que despertou esse interesse? Poderia nos contar um pouco sobre?
- 5- O que você compreende como feminilidade? Há alguma história de sua vida que influenciou sua perspectiva do que é o feminino? Poderia nos contar uma história de sua vida que represente esta perspectiva?

- 6- O que você compreende como masculinidade? Como você adquiriu essa perspectiva do que é o masculino? Poderia nos contar uma história de sua vida que represente esta perspectiva?
- 7- Abordando agora o tema da nossa pesquisa, *Literatura e Narrativas: tecnologias e a construção de modos de ser generificados*, o que você compreende como literatura? Há alguma história de sua vida que influenciou sua perspectiva sobre a importância da leitura?
- 8- Ainda sobre o tema, você acredita que a literatura influenciou na sua formação sobre a feminilidade e sobre o ser mulher? Cite uma ou duas histórias em que você perceba essa influência.
- 9- Ainda sobre o tema, você acredita que a literatura influenciou na sua formação sobre a masculinidade e sobre o ser homem (percebido na literatura)? Cite uma ou duas histórias em que você perceba essa influência.
- 10- A partir da noção de que a literatura serve para reproduzir conceitos sociais e, ao mesmo tempo, contestá-los, como você explicaria a influência da literatura na ideia de feminilidade ao longo dos séculos? Poderia nos contar uma história de sua vida em que você elaborou esta percepção?
- 11- Você considera que há uma relação de suas características identitárias com os gêneros literários e/ou obras literárias que você costuma ler? Como você acha que essas obras influenciaram na sua construção de feminilidade? Poderia me relatar alguns acontecimentos que representam isso?
- 12- O Ifes é um espaço diverso, em que nos deparamos com muitas pessoas diferentes, e gostos diferentes. Quais são os gostos literários que você mais se deparou no Ifes?
- 13- Podemos pensar um pouco das suas relações com a literatura no espaço do Ifes? Quais histórias você usaria para nos contar essas percepções?
- 14- Compreendendo este olhar da literatura, suas vivências e os modos de perceber os Outros, você poderia nos contar um pouco quais figuras representativas do ser mulher você identifica na literatura e o que estas representam para você? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?
- 15- Como você considera que os IFs, partindo de sua experiência, e a Educação Profissional e Tecnológica, tem contribuído ou podem contribuir para as questões socioculturais e de tecnodiversidades, no que concerne os gêneros e sexualidades (pense os obstáculos, potencialidades, avanços, retrocessos,

etc...)? Poderia nos contar uma ou duas histórias de sua vida que representem esta percepção?

16- Sabemos que para além dos muros dos espaços formativos aprendemos muito em outros espaços (nas conversas com amigos, filmes, séries, músicas, games...). Naquilo que se refere aos livros, poderia nos contar algumas histórias de vida nestes outros espaços que representam como você formulou suas ideias sobre a literatura e/ou alguns posicionamentos? Há alguma história marcante que você queira compartilhar sobre a sua vida, que ainda não foi contada e você considera relevante para a pesquisa?

Três sujeitas que atendiam aos critérios de seleção foram selecionadas para participar da entrevista. Foram contactadas e as entrevistas agendadas, foram entregues Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹ que foram devidamente assinados pelas selecionadas.

As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas de modo livre, as quais foram analisadas sob inspirações de conteúdo (BARDIN, 2011), organizadas em três etapas: I) Pré-análise: é realizada a leitura flutuante no material, definição dos objetivos e hipóteses de indicadores (BARDIN, 2004); II) Exploração do material: é feita uma análise categorial, que visa no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento dos tópicos de registro do texto (BARDIN, 2010); III) Tratamentos dos resultados: busca constituir e captar os conteúdos contidos em todo material coletado por meio dos instrumentos (FOSSÁ, 2013).

Resultados e Discussões

Para a primeira leitura das entrevistas, identificou-se em cinco categorias trechos das falas das entrevistadas, sendo elas: Aspectos

¹ Projeto de pesquisa tramitado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, via CAAE 60233822.3.0000.5072.

identitários, Importância da literatura na formação pessoal e acadêmica, Percepção do que é ser mulher, Como experiências criam vínculos afetivos com a literatura e Representatividade da mulher nos livros, sendo as falas divididas em categorias a partir da Análise de Conteúdo.

Sobre essa primeira categoria, **A - Aspectos Identitários**, percebe-se que das três entrevistas, duas delas, a Cora e a Amanda, acreditam que a nossa identidade é formada a partir das nossas experiências, ou seja, somos moldados a partir das nossas vivências, o que faz com que cada pessoa seja específica. São narrativas representativas (unidades de registro) que constituem esta categoria,

“Então eu acho que o que me identificaria como eu, o que faria me ver como eu, aspectos da minha identidade, seria a mudança constante. Esse prisma de ser várias coisas.” (Cora)

“Eu acho que, justamente nesse ponto das histórias de vidas, eu acho que o que torna a gente ser a gente é o que a gente já passou. Eu acho que essas histórias de vidas me moldam como eu mesmo.” (Cora)

“Eu não sei, tipo, eu acho que pra me apresentar, coisas que eu ia falar, eu ia começar a falar sobre a minha aparência, nome, idade, onde eu estudo, o que eu fiz e coisas que eu gosto de fazer.” (Helena)

“Acho que sorrir. Rir muito. Eu acho que isso é algo que eu acho que, o tempo que eu tô fazendo. E outro traço também que agora muito é cozinhar.” (Helena)

“A música.” (Amanda)

“A maioria dos meus pensamentos são influenciados por jogos, música e a literatura também.” (Amanda)

“[...] eu sou uma mulher gótica, eu participo da subcultura gótica, é a minha vivência de vida, eu vivo isso, e pra você se, vamos dizer assim, se situar nessa subcultura, a literatura é algo que é essencial, assim. É uma das bases, um dos quatro pilares, assim, da subcultura, é a literatura. E isso me influencia muito, né, porque querendo ou não, eu tenho ali uma imagem de algo que eu gosto, que eu me identifico, que me inspira, sabe, que molda a minha identidade, me molda como mulher, como pessoa.” (Cora)

Já a segunda categoria **B - Importância da literatura na formação pessoal e acadêmica**, as três entrevistas reconhecem a importância da leitura para uma formação completa. São unidades de registro representativas desta categoria:

“Mas com a leitura, em geral, sempre foi muito presente na minha vida. Aprendi a ler muito cedo, com 3/4 anos. E eu sempre li muito. Meu pai sempre me incentivou muito. Então é uma coisa que é muito presente na minha vida desde pequena.” (Cora)

“Eu acho que a literatura é uma porta. Você tá abrindo portas na sua vida, você tá mudando visões. Eu acho que a literatura em si, ela é uma porta pra vários mundos, sabe? Ela é uma porta pra onde você quer chegar.” (Cora)

“E ele foi um livro (Mundo de Sofia) que me fez pensar “caramba, eu posso aprender tanta coisa com a literatura de uma forma tão diferente?”, que é, tipo, uma menina, é uma história tão ficcional ali, que te ensina tanto, é um livro que eu uso de referência sempre que eu preciso fazer um trabalho, sempre que eu preciso fazer alguma coisa.” (Cora)

“Eu leio mais por obrigação. Não sou aquele tipo de pessoa que “ai, nossa, que vontade de ler!” É mais porque eu sei que tem que ler, ler melhora sua escrita e essas coisas. E, dependendo da história, eu vou mais a fundo. Mas quando não é algo muito legal, é mais só, assim, por obrigação de ter que ler.” (Helena)

“Eu acho que foi quando eu li o meu primeiro livro grande, que aí eu gostei mais de ler assim, que foi “A menina que roubava livros”, que eu me senti muito assim, o auge de ter lido, que eu tenho aqui, não sei se tem um mais compacto, mas ele é bem grossinho de ler, e tipo, era um filme, eu já assisti esse filme quando eu era criança, tem um filme, e literalmente que tava no livro, era literalmente que tinha no filme, então eu achava isso incrível de estar escrito ali.” (Helena)

“Quando eu era pequena, meus dois pais, meu pai era professor e minha mãe era professora. Então, eles incentivavam muito, por exemplo, presentes de aniversário, assim, um livro para cada um, um presente de Natal, para incentivar a leitura. Eu acho que isso também fez eu gostar bastante da leitura.” (Amanda)

“A literatura pra mim é quando você lê um livro, mas você não só lê e deixa ele jogado. Você lê e reflete sobre o que ele fala, os termos que ele aborda, os temas que ele aborda. Porque, por exemplo, quando eu leio um livro, é claro que eu fico animada com os personagens e tal, mas eu também gosto de refletir um pouco sobre “O que o livro está tentando mostrar?” É como se

fosse uma obra de arte. Uma obra de arte, você não só olha e fala se está bonito ou não. “O que ela está tentando te mostrar ali? O que o artista ou o escritor quer te mostrar?” (Amanda)

Vê-se, em tais unidades, que diferente de Cora e Amanda, que mostram ao longo da entrevista uma realização com a leitura, Helena afirma que *“Eu leio mais por obrigação. Não sou aquele tipo de pessoa que “ai, nossa, que vontade de ler!” É mais porque eu sei que tem que ler, ler melhora sua escrita e essas coisas. E, dependendo da história, eu vou mais a fundo. Mas quando não é algo muito legal, é mais só, assim, por obrigação de ter que ler.”*. Percebe-se, com isso, que mesmo variando entre momentos agradáveis com a leitura e momentos não tão agradáveis, a entrevistada sabe sobre os benefícios da leitura. Além disso, vale salientar a mudança de opinião no momento de sua fala. Ao início, ela diz: *“Eu leio mais por obrigação. Não sou aquele tipo de pessoa que “ai, nossa, que vontade de ler!”*. No entanto, logo depois, ela começa a relativizar essa afirmação, dizendo que há momentos em que a leitura é prazerosa: *“Eu acho que foi quando eu li o meu primeiro livro grande, que aí eu gostei mais de ler assim, que foi “A menina que roubava livros.”. Que eu me senti muito assim, o auge de ter lido”*. A fala da entrevistada nos remete, ao início, a um local muito comum, ou seja, de que ler não é bom, mas é necessário pois faz bem. No entanto, ela mesma, no momento de sua fala, vai desconstruindo essa ideia.

Sobre a terceira questão, **C - Percepção de como é ser mulher**, a fala das entrevistadas perpassam caminhos muito semelhantes, que é a questão da feminilidade. São unidades de registro representativas desta categoria:

“[...] eu tenho uma tia que é a Jéssica, que ela, assim, é uma das figuras que eu tenho como inspiração de mulher, assim. Ela sempre me influenciou

muito e eu sempre vivi nesse âmbito do performar o que é o feminino, sabe?” (Cora)

“Então acho que eu percebi a feminilidade em mim nesse momento que eu percebi que ela não tem um padrão, ela não é algo datado do que é feminino e do que não é, sabe?” (Cora)

“Eu acho que feminilidade em si é você entender o seu direito, é você performar o que você se sente confortável, o que você sente como o que você é, sabe? Acho que o que te torna feminina é o que te torna mais segura de si, sabe?” (Cora)

“Mafalda do Quino foi um dos livros assim... Cara, ela é uma mulher, ela é uma menina, uma criança, que pra mim é excepcional, assim. Ela não deixa de expor o que ela pensa, não deixa de fazer o que ela pensa. E ela continua sendo uma mulher e continua performando a feminilidade que ela quer, sabe? Mesmo sendo uma criança, mesmo sendo um pouco sátira, mesmo sendo totalmente irônica, às vezes até mal educada. A Mafalda cresceu junto comigo e me fez pensar muito nisso, o que que é feminino, o que que não é, sabe?” (Cora)

“Eu acho que feminilidade é uma coisa muito, assim, pessoal. Porque ao meu ver, eu ser feminina, por exemplo, “hoje eu estou muito feminina”, é estar arrumada, produzida, que transmite feminilidade. Uma pessoa vai ver e vai falar: “nossa, como ela tá feminina, ela tá com, sei lá, vamos botar uma roupa, sei lá, um vestido.” Mas não necessariamente é isso, porque às vezes uma pessoa pode se vestir de um jeito diferente e transmitir feminilidade pela voz ou pelo cabelo, cheiro e essas coisas. Seria algo muito pessoal de cada um, o que a pessoa identifica, algo dela, assim.” (Helena)

“A pessoa se considera feminina, então entra. Acho que essa parte de ser vaidosa, ela importa, claro, né? Acho que é até importante, porque, por exemplo, minha mãe, ela falou que quando ela começou a se arrumar, ela começou a se sentir melhor consigo mesma. Então, eu acho que essa parte importa pro próprio feminino da pessoa, mas não é ela que define.” (Amanda)

“Ainda que a mulher mais rodada do jogo, provavelmente, a Abby, que é quem matou o protagonista, mas ela me fez entender um pouco o que é ser mulher diferente do padrão. Uma mulher que, apesar dela sentir aquilo que eu falei da outra, que é querer ser protegida, mas também proteger. Mas também de partilhar mais do que só pedir.” (Amanda)

Cora e Helena são muito taxativas ao dizer que a feminilidade é muito pessoal e que já não há como relacionar ou aceitar o padrão de

feminilidade imposto pela sociedade patriarcal, da mulher e traços delicados, roupas discretas e fala mansa. Cora afirma que *“Eu acho que feminilidade em si é você entender o seu direito, é você performar o que você se sente confortável, o que você sente como o que você é, sabe? Acho que o que te torna feminina é o que te torna mais segura de si, sabe?”*. Já Helena assume a importância da ideia do que é ser feminino a partir da ideia de mulher da sociedade patriarcal, uma vez que ela diz que é importante ser vaidosa, se arrumar e etc. No entanto, ao final, ela afirma que não é isso que define uma mulher: *“Então, eu acho que essa parte importa pro próprio feminino da pessoa, mas não é ela que define.”*. A partir da fala da entrevistada é possível perceber que existe um movimento de desconstrução, mas que, em alguns momentos, a participante ainda repercute falas de uma sociedade binária, que divide homens e mulheres na esfera do público e do privado, do aberto e do fechado, do intelectual e do afetivo e etc. Além disso, é interessante perceber que as entrevistadas verbalizam que a literatura é essencial na construção do que é ser mulher.

Ao longo das entrevistas, as meninas fazem a relação entre a sua percepção do ser mulher e personagens e autoras da literatura. Cora, por exemplo, cita Mafalda como a representação de uma figura feminina da literatura em que ela se espelha e que “fere” esse ideal social do que é ser mulher, ao ser irônica e contestadora. Além disso, a própria seleção do pseudônimo Cora ocorre por influência literária, uma vez que a entrevistada afirma que a escolha do nome aconteceu porque *“Me lembrou Cora Coralina.”* e adiciona que era uma autora que a avó gostava muito: *“Ela adorava, assim, ela sempre adorou muito a Cora Coralina.”*.

A quarta categoria, **D - Como experiências criam vínculos afetivos com a literatura**- foi pensada a partir da fala das entrevistas de como as experiências fazem e/ou fizeram com que elas se interessassem ou

criassem vínculos com a literatura. As entrevistadas relataram, especialmente, a importância da escola para a criação dessa relação com o texto literário, visto que muitas obras são conhecidas e geram curiosidades nos alunos por causa de comentários dos professores, referências que são feitas, teatros que são organizados etc. São falas que representam esta categoria:

“Porque eu tenho, como você viu, uma história com esse livro que a minha mãe, ela tinha um colarzinho, que era um machado, que fazia referência à história do crime castigo e esse livro era o livro preferido dela. Passaram-se alguns anos, ela acabou falecendo e as coisas dela ficaram pra mim e eu encontrei esse colarzinho e eu adotei ele pra mim, eu usava ele sempre, etc. Anos depois, e eu não sabia dessa história toda dela com o livro, anos depois eu li o livro, que se tornou um dos meus livros preferidos.” (Cora)

“Ah, e o Ifestival ano passado, porque eles fizeram um teatro sobre Dom Casmurro, que é do Bentinho e a Capitu. E esse ano eu peguei pra ler, eu já tinha ele aqui na minha escrivaninha já há um tempão e eu nunca tive vontade de ler. Aí, como teve a apresentação, eu falei: “nossa, poxa, vou ler.”. E foi muito legal a experiência de ler, porque como eu vi lá a apresentação deles, eu lia e realmente batia a apresentação, as falas deles, as coisas que eles faziam.” (Helena)

“E a gente, como o trabalho de português, teve que ler o livro gótico que é o “Uma Noite na Taverna”, de Álvares de Azevedo. [...] Então assim, eu fiquei encantada com isso, com como que uma coisa que, querendo ou não, tem muito preconceito hoje em dia com essa questão do goticismo e tem uma visão muito errada sobre isso, com como que as pessoas lidam encontrando uma obra que faz parte dessa cultura e que muitas vezes elas mesmas têm um preconceito sem saber que ela é dessa cultura, sabe? E, assim, quando eu vi a reação da galera lendo, que a galera gostou, a galera prestando atenção nos seminários, assim, falando “meu Deus, eu não acredito que ele fez isso! Meu Deus, ele ficou com a própria irmã!”. Foi algo muito bonito pra mim, tipo, de ver que as pessoas se interessam por literatura, mesmo sem saber, sabe? (Cora)

Sobre a última categoria, **E - Representatividade da mulher nos livros**, as entrevistadas mostram a importância de se ter personagens mulheres nos textos literários, como uma forma de reconhecimento

com essas mulheres das obras, como uma representatividade. As entrevistas comentam sobre mulheres, autoras ou personagens, que, de alguma forma, são marcantes, possuem uma personalidade que foge do que se considera padrão para uma mulher. São unidades de registro representativa desta categoria:

“Eu assisti a uma coleção de livros na minha antiga escola que se chamava Poderosa. [...] E eu sempre li muitos livros que tinham personagens masculinos como figura principal e quando eu li esse livro, que era uma mulher, era uma menina, assim, de 13 anos, e isso eu tinha, sei lá, 5/6 anos, eu falei: “caramba, tipo, meu Deus, existem histórias com mulheres, existem histórias que me representam nisso?”, sabe? “Será que eu também posso ser poderosa do meu jeito?” E eu acho que, assim, foi um livro que me marcou muito na minha infância, muito mesmo.” (Cora)

“Tem um dos livros de Anne, que é a Lucy, que eu gosto muito dos livros dela, porque é um empoderamento feminino, mas como as personagens principais são femininas, mulheres, então é tipo, voltado mais pra gente, tipo, mostrando coisas que a gente faz e a vida.” (Helena)

“Você pega a Jane Austen, ela quebrou paradigmas, assim, como por exemplo, Orgulho e Preconceito, que é o mais famoso. A Lizzy, a Elizabeth, ela é uma das personagens, assim, arrojadas, que tem opinião própria, e isso, querendo ou não, na época dela, é algo chocante.” (Cora)

Considerações finais

A partir dos tópicos supracitados, o projeto “Currículos, Artefatos e Narrativas: as sexualidades e suas técnicas-tecnologias, formações e histórias de vida” conseguiu estabelecer parâmetros importantes no que se diz na influência da literatura na formação pessoal e educacional das alunas do Ifes campus São Mateus. A leitura de livros clássicos e até dos mais fictícios contribuíram e ainda contribuem na formação de opiniões e pensamentos, colaborando para elaboração de posicionamentos e no entendimento do que é certo ou errado, do que gostam ou não e como se percebem no mundo sendo mulheres. No primeiro tópico abordado, foi possível analisar que as entrevistadas

consideram nome, idade, o que gostam de fazer e experiências passadas como características identitárias. A importância da literatura e experiências positivas com os livros estão relacionadas, e o incentivo de pessoas para a leitura foi fundamental para desenvolver apreço pelo mundo literário que influenciou em posicionamentos e percepções. A forma que as personagens mulheres são retratadas em alguns livros correlaciona na percepção do que é ser mulher na sociedade, ajudando na percepção do lugar de destaque que elas podem alcançar. Portanto, durante a análise foi possível perceber a relação existente entre a literatura e a formação pessoal e acadêmica das estudantes do Ifes campus São Mateus, e como a leitura influencia na percepção do mundo, em geral, e reflete em aprendizados pessoais, assim sendo de grande importância no crescimento das mesmas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- HARAWAY, Donna. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.
- HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **Coisa de menina?** Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas, SP: Editora Papirus, 2019
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2014
- POLIZEL, Alexandre Luiz. **Histórias, violências e desalojares**: A trajetória de LGBTs nos espaços de ensino. Curitiba: Editorial Casa, 2022
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

AUTORAS/ES DA OBRA

Alexandre Luiz Polizel

Doutor em Ensino de Ciência se Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisador Produtividade PQ-3 do IFES. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). É Presidente/Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidades (NEPGENS) do IFES-SM, líder do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (IFES) e do "GEPENC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências" (UTFPR).

Aline Caires Nascimento

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Técnica em Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Carolina Marques de Faria

Cursa o Ensino Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina. Possui experiência na área de Educação em Química, com ênfase nas disciplinas da área de formação de professores. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores, jogos, Estudos Culturais da Ciência e Narrativas. Líder do "GEPENC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências" (UTFPR).

Eloisa Menezes Pereira Coêlho

Graduanda em Engenharia Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Técnica em Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Erick Antonio Da Silva Mota

Cursa o Ensino Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Heloisa Stefany dos Santos

Graduanda em Engenharia Elétrica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Lucas Gabriel Bernardo Pereira

Cursa o Ensino Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Matheus De Souza Silva

Cursa o Ensino Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Mayara Pereira de Jesus

Cursa o Ensino Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Rhana Vitória Conceição Rossim

Graduanda em Engenharia Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Rivana Zaché Bylaardt

Possui graduação em Licenciatura Dupla em Português e Espanhol, pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo do Espírito Santo. Coordenadora Geral de Extensão no Ifes.

Soraia Pereira Carvalho

Graduanda em Jornalismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Técnica em Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).

Venícios Marinho Ramalho

Graduando em Engenharia Elétrica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Membro do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (Ifes).



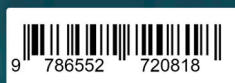
A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O presente livro busca traçar e catalisar reflexões acerca das intersecções entre sexualidades, educações e narrativas. Tais interlocuções são guiadas a partir das histórias de vida de estudantes que nos contam sobre os currículos e trajetórias formativas perpassadas ao longo das educações profissionais e tecnológicas. Tal obra elabora sua trama de penélope a partir das vivências nas licenciaturas, nos ensinos técnicos integrados ao médio e nos artefatos culturais e suas pedagogias. Esta obra substancia-se em pensar as categorias das sexualidades (e dos gêneros), enquanto conceitos analíticos que são compostos de elementos discursivos, performáticos, técnicos, protéticos e corpóreos.



editora *fi.org*

