

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA FAGHERAZZI PIZZOLI

**A OUSADIA DE CURSAR ENGENHARIA: O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS
À EXISTÊNCIA E À EDUCAÇÃO DE DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NO
IFRS**

**CAXIAS DO SUL
2026**

MARIA DE FÁTIMA FAGHERAZZI PIZZOLI

**A OUSADIA DE CURSAR ENGENHARIA: O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS
À EXISTÊNCIA E À EDUCAÇÃO DE DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NO
IFRS**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P695o Pizzoli, Maria de Fátima Fagherazzi

A ousadia de cursar engenharia [recurso eletrônico] : o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS / Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli. – 2026.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Orientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Ensino superior - Rio Grande do Sul. 2. Engenharia - Formação. 3. Identidade de gênero na educação. 4. Minorias sexuais e de gênero. 5. Direito à educação. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378:62(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

MARIA DE FÁTIMA FAGHERAZZI PIZZOLI

**A OUSADIA DE CURSAR ENGENHARIA: O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS
À EXISTÊNCIA E À EDUCAÇÃO DE DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NO
IFRS**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Aprovada em: 13/03/2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Nilda Stecanela - Presidente
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva
Universidade de Caxias do Sul

Prof.^a Dra. Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Guilherme Rodrigues Passamani
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Para meu marido *Fábio* e nosso filho *Fernando*, que me compreenderam, respeitaram e apoiaram, nessa intensa e longa jornada.
Obrigada por estarem ao meu lado e jamais duvidarem.

AGRADECIMENTOS

À família em que nasci, que torce sempre pela minha felicidade. Aprendemos com nosso pai que a vida é melhor se estudarmos e com nossa mãe que é preciso amor e paciência em cada gesto. Minhas irmãs Ana Maria e Maria de Lourdes Fagherazzi: obrigada pela escuta e incentivo, sem questionar minhas escolhas.

À família que construí com meu marido, a quem dediquei essa tese, e pela qual tudo faz sentido.

À família que me recebeu como filha, e aprendeu a confiar nas minhas empreitadas e acreditar que darão certo. Denise Pizzoli Adami, irmã que a vida me presenteou pelo casamento: obrigada pelo olhar atento e por sempre ter palavras de acolhimento e incentivo.

À minha orientadora, professora Nilda Stecanela, que me acolheu e incentivou, me orientando com ternura e vigor. Um exemplo de pesquisadora, educadora, uma pessoa única a quem jamais conseguirei expressar suficientemente a minha gratidão.

Ao professor Geraldo Antonio da Rosa, mente aguçada e perspicaz, coração generoso, suas perguntas e provocações me convidam a repensar a educadora e pesquisadora que há em mim. Com a sua querida esposa Ana Fossatti, vi um mestre se transformar em duas amizades.

À querida Lilian Carla Molon, pela prestimosa parceria na observação dos grupos focais e por tantas conversas nas horas de ansiedade. Que privilégio poder contar com você e ser sua colega de IFRS.

À amiga Marinês Viganó, sempre acolhedora, com seu sorriso aberto, seu mate único e suas preces, que só quem compartilha da mesma fé entende o valor.

À querida Camila Ribeiro Batista, que tantas vezes trabalhou para aliviar as tensões físicas que se manifestaram em dores.

À amiga Viviane Provenci Becker, companheira carinhosa de toda a caminhada, sempre comigo para que mente e alma estivessem dispostas a seguir em frente.

Às/aos colegas do grupo de pesquisa Observa, espaço de convívio, compartilhamento e aprendizado.

Às/aos colegas da turma de doutorado PPGEdu 2022, em cada seminário, encontro, evento ou café, fomos construindo nossa identidade de pesquisadoras/es.

Ao colega Antonio Paulo Valim Vega, para quem a distância nunca foi uma barreira e a quem tenho a alegria de chamar de amigo.

À colega Elisângela Dewes, aluna de tempos idos e colega de há pouco, dona de uma sensibilidade única e acolhedora, de quem jamais esquecerei.

Ao colega Rudson Luz, por enxergar em mim a pessoa que deseja aprender a construir uma educação onde cada pessoa possa ser o que é. Obrigada pela generosidade em me ensinar, a cada pergunta respondida.

Ao PPGEdu/UCS, sua equipe e docentes, que contribuíram para que eu me tornasse uma pesquisadora da Educação.

À CAPES, pelo benefício recebido como Bolsista PROSUC/CAPES na modalidade custeio de taxa escolar, no período de setembro de 2022 a fevereiro de 2023.

Às/aos estudantes, colegas, gestão dos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha do IFRS, Assessoria de Gênero, Nepgs, atores imprescindíveis nessa caminhada.

À colega professora do IFRS, Mariana Scussel Zanatta, com quem muito aprendi e aprendo e com quem tive a honra de criar o projeto Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+ – um dos nascedouros deste estudo, e a cada estudante e bolsista do projeto, com quem fiz trocas de aprendizados belíssimas.

Ao IFRS, que me possibilitou, por meio de edital de afastamento para qualificação, realizar este sonho.

A cada estudante que tive e terei, que me motivam a ser uma professora e pesquisadora melhor.

Foram muitas pessoas que me ajudaram e torceram por mim, não conseguiria aqui listar o nome de todas, mas a cada uma delas dedico o meu mais sincero agradecimento.

*Eu não calço os teus sapatos,
não caminhei o teu caminho.
Meu corpo não traz as marcas que a violência imprimiu no teu.
Hoje eu percebo o peso do preconceito,
nos teus olhos,
nas tuas palavras,
no teu silêncio,
na tua presença,
na tua ausência,
na tua descrição,
na tua irreverência.
Não foi sempre assim, é fato!
Eu faço parte das pessoas que o construíram...
pela minha cor,
pela minha crença,
pela história que carrego dos meus antepassados,
pela forma de expressar e sentir meus afetos.
Já não me conformo com ele, é bem verdade!
Peço licença,
me permita tentar
olhar para a Educação Superior
para compreender,
sonhar
e tentar fazer dela,
até onde meus passos me levarem
e as minhas forças sustentarem:
mais do que uma possibilidade,
uma realidade
acolhedora das diferenças,
reconhedora de direitos,
em que cada existência
importe
de fato.*

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Fevereiro, 2024.

RESUMO

Apresenta-se pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob o tema gênero e sexualidade na educação superior. O objetivo geral foi investigar se a formação em engenharia do IFRS contempla processos de humanização na experiência acadêmica, proporcionando o acolhimento às diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo direitos à existência e à educação de pessoas dissidentes sexuais e de gênero (DSG), contribuindo para a diminuição de preconceitos e discriminações no contexto universitário e fora dele, em especial nas organizações de trabalho. Configuraram objetivos específicos: analisar como se estabelecem as relações de gênero e sexualidade no ambiente de sala de aula e no *campus*, na percepção de docentes, estudantes e coordenações de curso; examinar a formação pedagógica de docentes que atuam nos cursos de engenharia; identificar nos projetos pedagógicos dos cursos de engenharia do IFRS, as diretrizes para uma formação humanizadora; investigar como ocorre a interlocução entre docentes, estudantes, e coordenações dos cursos de engenharia com os núcleos de ações afirmativas e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão em cada *campus*; discutir a práxis docente necessária para a formação de cidadãs e cidadãos que se tornem profissionais e lideranças que possam atuar como agentes de transformação do contexto sócio-organizacional cisheteronormativo. Caracteriza-se como estudo de caso, realizado no contexto dos cursos de engenharia do IFRS na Serra Gaúcha. A pesquisa, de método misto, envolveu sete etapas: análise histórica do movimento LGBTQIA+ brasileiro; levantamento dos marcos legais conquistados por DSG no Brasil; realização de Estado do Conhecimento; análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos; aplicação de questionários *on-line* a docentes e estudantes; entrevistas com as coordenações dos cursos; grupos focais com estudantes e docentes. Os dados foram construídos a partir de fontes documentais, bibliográficas e levantamentos de campo. Os dados quantitativos passaram por análise estatística e os dados qualitativos por análise documental, análise de conteúdo e análise textual discursiva (ATD). Concluiu-se que as relações de gênero e sexualidade nos cursos analisados ocorrem a partir da cisheteronormatividade. DSG vivem sua formação em engenharia, a partir da pedagogia do armário, segundo o que se estabelece como um *jeito de ser estudante de engenharia na Serra Gaúcha*, predominantemente masculino, cisgênero, heterossexual, cristão, sério, pouco sociável, permeado pela cultura de trabalho e de aula, para movimentar a engrenagem social do sistema capitalista que, em seu modelo neoliberal requer que as pessoas sejam “empreendedoras de si”. Para exercerem seu direito à educação no curso de engenharia sua vida dissidente se revela em círculos restritos ou permanece no anonimato. Algumas DSG sequer chegam ao curso e ao mercado de trabalho de engenharia. O corpo docente do curso, em maioria doutores, com formação inicial nas ciências exatas e engenharias, buscou formação pedagógica; porém parte manifestou dificuldades/despreparo para abordar o tema. A formação humanizadora está proposta em disciplinas introdutórias e que tratam de temas transversais; projetos integradores e de extensão, além da sugestão de interlocução com os núcleos de ações afirmativas. O aproveitamento de tais possibilidades dependerá do interesse e iniciativa pessoal de docentes e estudantes. A participação de docentes e discentes nos núcleos de ações afirmativas e projetos de ensino, pesquisa e extensão é mínima, seja pelo desconhecimento, pouca divulgação, incompatibilidade de horários, ou pela baixa atratividade do valor de auxílio bolsa. De forma geral,

conclui-se que os processos de humanização precisam ser assumidos e concretizados de forma geral e não pontualmente nos cursos analisados. Embora interlocutoras e interlocutores empíricos tenham expressado que seus cursos/*campi* sejam espaços acolhedores às DSG, e mais acolhedores do que outras universidades e empresas onde trabalham, o jeito de ser estudante de engenharia identificado evidencia a engenharia como um curso cisheteronormativo, para iguais, não para dissidentes. Com vistas a contribuir significativamente para diminuir preconceitos e discriminações no ambiente acadêmico e fora dele, torna-se imprescindível investir na práxis dialógica, na formação docente e na disponibilização das estruturas para o perfil de trabalhadoras/es estudantes. Apresenta-se como tese que a quem, como dissidente sexual e de gênero, ousa perseguir o sonho de tornar-se engenheira/engenheiro, o reconhecimento do direito à educação superior ainda se dará às custas de ocultar a quem dirige seus afetos e/ou como sente e define sua identidade de gênero.

Palavras-chave: gênero e sexualidade; dissidências sexuais; LGBTQIA+; direito à educação; direito à existência, ensino superior, engenharia.

ABSTRACT

PhD research conducted at the Universidade de Caxias do Sul Post-Graduate Education Program, under the topic of gender and sexuality in higher education, is presented. The overall objective was to investigate whether the IFRS engineering training contemplates humanization processes in academic experience, providing for welcoming sex and gender differences, recognizing rights to the existence and education of sex and gender dissenters (DSG), contributing to the reduction of prejudices and discriminations in the university context and outside of it, especially in work organizations. Specific objectives set are: to analyze how gender and sexuality relationships are established in the classroom environment and at *campus*, in the perception of faculty, students and course coordinations; to examine the educational training of teachers who work in engineering courses; to identify in the pedagogical projects of the IFRS engineering courses the guidelines for humanizing training; to investigate how the interlocution between faculty, students, and coordinations of engineering courses occurs with affirmative action centers and/or teaching, research and extension projects at each *campus*; to discuss the faculty praxis necessary for the formation of citizens who become professionals and leaders who can act as transformation agents of the cisheteronormative socio-organizational context. This is characterized as a case study, carried out in the context of the IFRS engineering courses in Serra Gaúcha. The mixed-method research involved seven steps: historical analysis of the Brazilian LGBTQIA+ movement; survey of the legal milestones achieved by DSG in Brazil; realization of Knowledge Status; analysis of the Educational Projects of the courses; Application of *online* questionnaires to faculty and students interviews with course coordinators; focus groups with students and faculty. The data were built from documentary, bibliographical and field survey sources. Quantitative data were statistically analyzed and qualitative data were submitted to documentary analysis, content analysis, and textual discursive analysis (TDA). It was concluded that gender and sexuality relationships in the courses analyzed occur from cisheteronormativity. DSG live their engineering training, based on the pedagogy of the closet, according to what is established as a *way of being an engineering student in Serra Gaúcha*, predominantly male, cisgender, heterosexual, christian, serious, unsociable, permeated by the work and school culture, to move the social gear of the capitalist system that, in its neoliberal model, requires people to be “entrepreneurs of themselves”. In order to exercise their right to education in the engineering course, their dissenting life is revealed in restricted circles or remains anonymous. Some DSGs don't even get to the course and the engineering job market. The course faculty, mostly doctors, with initial training in exact sciences and engineering, sought educational training; but part expressed difficulties/unpreparedness to address the topic. Humanizing education is proposed in introductory disciplines that address transversal topics; integrating and extension projects, in addition to the suggestion of interlocution with the affirmative action cores. Taking profit of such possibilities will depend on the personal interest and initiative of faculty and students. The participation of faculty and students in the affirmative action initiatives and teaching, research and extension projects is minimal, either due to lack of knowledge, little disclosure, incompatibility of schedules, or the low attractiveness of the grant amount offered to them. In general, it is concluded that humanizing processes need to be taken over and implemented in general and not precisely in the courses analyzed. Although empirical interlocutors

have expressed that their courses */campi* are welcoming spaces for the DSG, and more welcoming than in other universities and companies where they work, the way of being an identified engineering student shows engineering as a cisheteronormative course, for equals, not for dissenters. With a view to contributing significantly to reducing prejudices and discrimination in and outside the academic environment, it is essential to invest in dialogical praxis, in teaching and in the provision of structures for the profile of workers/students. It is presented as a thesis that those who, as a sexual and gender dissident, dare to pursue the dream of becoming an engineer, the recognition of the right to higher education will still occur at the expense of concealing to those who direct their affections and/or how they feel and define their gender identity.

Keywords: Gender and sexuality Sexual dissents LGBTQIA+; right to education; right to exist, higher education, engineering.

RESUMEN

Se presenta una investigación de doctorado realizada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, bajo el tema género y sexualidad en la educación superior. El objetivo general fue investigar si la formación en ingeniería del IFRS (Instituto Federal de Rio Grande do Sul) contempla los procesos de humanización en la experiencia académica, proporcionando acogida a las diferencias de sexo y género, reconociendo los derechos a la existencia y educación de los disidentes de sexo y género (Sex and gender dissenters, DSG), contribuyendo a la reducción de prejuicios y discriminaciones en el contexto universitario y fuera de él, especialmente en organizaciones de trabajo. Se configuraron como objetivos específicos: analizar cómo se establecen las relaciones de género y sexualidad en el entorno del aula y en el campus, en la percepción de docentes, estudiantes y coordinaciones de cursos; examinar la formación educativa de los profesores que trabajan en cursos de ingeniería; Identificar en los proyectos pedagógicos de los cursos de ingeniería del IFRS las directrices para una formación humanizadora; investigar cómo se produce la interlocución entre profesores, estudiantes y coordinación de cursos de ingeniería con centros de acción afirmativa y/o proyectos de enseñanza, investigación y extensión en cada *campus*; discutir la práctica docente necesaria para la formación de ciudadanos y ciudadanas que se conviertan en profesionales y líderes que puedan actuar como agentes de transformación del contexto socioorganizacional cisheteronormativo. Se caracteriza como estudio de caso, llevado a cabo en el contexto de los cursos de ingeniería del IFRS en la región denominada Serra Gaúcha. La investigación de métodos mixtos implicó siete etapas: análisis histórico del movimiento LGBTQIA+ brasileño; recopilación de los marcos legales alcanzados por DSG en Brasil; realización del Estado de Conocimiento; análisis de los Proyectos Pedagógicos de los cursos; Aplicación de cuestionarios *en línea* a profesores y estudiantes entrevistas con coordinadores de cursos; grupos focales con estudiantes y profesores. Los datos fueron contruidos a partir de fuentes documentales, bibliográficas y de estudios de campo. Los datos cuantitativos pasaron por análisis estadística y los datos cualitativos or análisis documental, análisis de contenido y análisis textual discursivo (ATD). Se concluyó que las relaciones de género y sexualidad en los cursos analizados se producen por cisheteronormatividad. Los DSG viven su formación en ingeniería, basada en la pedagogía del armario, según lo establecido como una *forma de ser estudiante de ingeniería en la Serra Gaúcha*, predominantemente masculino, cisgénero, heterosexual, cristiano, serio, poco sociable, permeado por la cultura laboral y escolar, para mover el engranaje social del sistema capitalista que, en su modelo neoliberal, requiere que las personas sean “empreendedoras de sí”. Para ejercer su derecho a la educación en el curso de ingeniería, su vida disidente se revela en círculos restringidos o permanece anónima. Algunos DSG ni siquiera llegan al curso y al mercado laboral de ingeniería. El cuerpo docente, en su mayoría doctores, con formación inicial en ciencias exactas e ingeniería, buscó formación pedagógica; pero parte de él expresó dificultades/ falta de preparación para abordar el tema. La formación humanizadora está propuesta en disciplinas introductorias que abordan temas transversales; proyectos integradores y de extensión, además de la sugerencia de interlocución con los núcleos de acciones afirmativas. Aprovechar o no estas posibilidades dependerá del interés y de la iniciativa personal de docentes y estudiantes. La participación de docentes y estudiantes en los núcleos de acciones

afirmativas y proyectos de enseñanza, investigación y extensión es mínima, ya sea debido a la falta de conocimiento, poca divulgación, incompatibilidad de horarios o el bajo atractivo del valor del auxilio financiero ofrecido mediante becas. En general, se concluye que los procesos de humanización deben asumirse e implementarse de forma general y no de forma puntual en los cursos analizados. Aunque lass interlocutoras e interlocutores empíricos han expresado que sus cursos /*campi* son espacios acogedores para el DSG, y más acogedores que en otras universidades y empresas donde trabajan, la forma de ser un estudiante de ingeniería identificado muestra a la ingeniería como un curso cisheteronormativo, para iguales, no para disidentes. Con vistas a contribuir significativamente a reducir los prejuicios y la discriminación dentro y fuera del entorno académico, es esencial invertir en praxis dialógica, en la formación docente y en la provisión de estructuras para el perfil de los trabajadoras/es estudiantes. Se presenta como una tesis que aquellas/os que, como disidentes sexuales y de género, se atreven a perseguir el sueño de convertirse en ingeniera/ingeniero, el reconocimiento del derecho a la educación superior seguirá teniendo lugar a expensas de ocultar a quién dirigen sus afectos y/o cómo se sienten y definen su identidad de género.

Palabras clave: Sexo y sexualidad Discrepancias sexuales LGBTQIA+; derecho a la educación; derecho a la existencia, educación superior, ingeniería.

RÉSUMÉ

Des recherches de doctorat menées à l'Université de Caxias do Sul, dans le cadre du Programme de Troisième Cycle en Éducation, sur le thème genre et sexualité dans l'enseignement supérieur, sont présentées. L'objectif général était d'étudier si la formation en ingénierie du IFRS inclut des processus d'humanisation dans l'expérience académique, en fournissant l'acceptation des différences sexuelles et de genre, en reconnaissant les droits à l'existence et à l'éducation des personnes dissidentes sexuelles et de genre (DSG), en contribuant à la réduction des préjugés et de la discrimination dans le contexte universitaire et en dehors, en particulier dans les organisations de travail. Les objectifs spécifiques mis en place étaient: analyser comment les relations de genre et de sexualité sont établies dans l'environnement de la classe et dans le *campus*, dans la perception des professeurs, des étudiants et des coordinateurs de cours; examiner la formation pédagogique des professeurs qui travaillent dans les cours d'ingénierie; identifier dans les projets pédagogiques des cours d'ingénierie du IFRS, les lignes directrices pour une formation humanisante; étudier comment le dialogue entre les professeurs, les étudiants et les coordinations des cours d'ingénierie se produit avec les noyaux d'actions positives et/ou d'enseignement, de recherche et de projets d'extension dans chaque *campus*; discuter la pratique pédagogique nécessaire à la formation des citoyens qui deviennent des professionnels et des leaders qui peuvent agir en tant qu'agents de transformation du contexte socio-organisationnel cishétéronormatif. Ce travail est caractérisé comme une étude de cas, réalisée dans le cadre de cours d'ingénierie du IFRS au Brésil, dans la région dénommée Serra Gaúcha. La recherche sur les méthodes mixtes a comporté sept étapes: analyse historique du mouvement LGBTQIA+ brésilien; enquête sur les jalons juridiques atteints par DSG au Brésil; réalisation de l'état des connaissances; analyse des projets pédagogiques des cours; application des questionnaires *online* aux enseignants et aux étudiants; entretiens avec les coordinateurs des cours; groupes de discussion avec les étudiants et les enseignants. Les données ont été construites à partir de sources documentaires et bibliographiques et d'enquêtes de terrain. Les données quantitatives ont été analysées statistiquement et les données qualitatives ont été analysées par analyse documentaire, analyse de contenu et analyse textuelle discursive (DTA). Il a été conclu que les relations de genre et de sexualité dans les cours analysés se produisent à partir de la cishétéronormativité. Les DSG vivent leur formation d'ingénieurs, basée sur la pédagogie du placard, selon ce qui est établi comme une *manière d'être un étudiant en ingénierie dans la Serra Gaúcha*, principalement masculin, cisgenre, hétérosexuel, chrétien, sérieux, insociable, imprégné par la culture du travail et de la classe, pour déplacer l'engrenage social du système capitaliste qui, dans son modèle néolibéral, exige que les gens soient des « auto-entrepreneurs ». Pour exercer leur droit à l'éducation dans le cours d'ingénieur, leur vie dissidente se révèle en cercles restreints ou reste anonyme. Certains DSG ne parviennent même pas à accéder au cours d'ingénierie et au marché du travail. Le personnel enseignant du cours, principalement des docteurs, avec une formation initiale en sciences exactes et en ingénierie, a cherché une formation pédagogique; cependant, une partie d'entre eux a exprimé des difficultés/ou manque de préparation pour aborder le sujet. L'humanisation de la formation est proposée dans des disciplines d'introduction qui traitent de thèmes transversaux; des projets d'intégration et d'extension, en plus de la suggestion de dialogue avec les noyaux

des actions positives. L'utilisation de ces possibilités dépendra de l'intérêt et de l'initiative personnelle des enseignants et des élèves. La participation des enseignants et des étudiants aux noyaux des actions positives et des projets d'enseignement, de recherche et d'extension est minime, soit en raison du manque de connaissance, de la faible diffusion, de l'incompatibilité des horaires, soit en raison de la faible attractivité du montant de l'aide qu'ils reçoivent comme bourse. En général, il est conclu que les processus d'humanisation doivent être assumés et mis en œuvre en général et non ponctuellement dans les cours analysés. Bien que les interlocuteurs et les interlocutrices empiriques aient exprimé que leurs cours/*campi* sont des espaces accueillants pour DSG, et plus accueillants que ceux des autres universités et entreprises où ils travaillent, la manière identifiée d'être un étudiant en ingénierie met en évidence l'ingénierie comme un cours cishétéronormatif, pour les égaux, pas pour les dissidents. Afin de contribuer de manière significative à la réduction des préjugés et des discriminations dans le milieu académique et en dehors de celui-ci, il est essentiel d'investir dans la pratique du dialogue, la formation des enseignants et la disponibilité de structures pour le profil des étudiants et étudiantes qui travaillent. Il est présenté comme une thèse que pour ceux qui, en tant que dissidents sexuels et de genre, osent poursuivre le rêve de devenir ingénieurs, la reconnaissance du droit à l'enseignement supérieur se fera toujours au détriment de cacher qui dirige leurs affections et/ou comment ils se sentent et définissent leur identité de genre.

Mots-clés: genre et sexualité; dissidence sexuelle; LGBTQIA+; droit à l'éducation; droit à l'existence, enseignement supérieur, ingénierie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Gêneros e sexualidades.....	48
Figura 2 – Bandeira do arco-íris.....	48
Figura 3 – Ciclos de Leitura do Movimento LGBTI+.....	50
Figura 4 – Números da violência 2023.....	60
Figura 5 – Cenário geral dos Assassinatos de pessoas trans - Brasil 2021.....	68
Figura 6 – Linha do tempo principais direitos LGBTQIA+ conquistados.....	71
Figura 7 – Trilha do Estado do Conhecimento.....	74
Figura 8 – Objetivo do EC.....	75
Figura 9 – Nível dos trabalhos.....	80
Figura 10 – Distribuição dos trabalhos por ano de defesa.....	81
Figura 11 – Distribuição dos trabalhos por universidades.....	81
Figura 12 – Distribuição dos trabalhos por regiões.....	82
Figura 13 – Distribuição dos trabalhos por estados.....	83
Figura 14 – Distribuição dos trabalhos por PPGs e áreas de conhecimento.....	84
Figura 15 – Distribuição dos trabalhos por abordagem metodológica.....	85
Figura 16 – Categorias e subcategorias.....	86
Figura 17 – Etapas da pesquisa.....	107
Figura 18 – Conhecimento de Estudantes sobre direitos.....	143
Figura 19 – Conhecimento de Docentes sobre direitos.....	144
Figura 20 – Disposição de Estudantes em ajudar.....	147
Figura 21 – Entrevistas com a gestão: categorias intermediárias.....	158
Figura 22 – Grupos Focais: categorias intermediárias.....	181
Figura 23 – Categorias Finais.....	197
Figura 24 – Visão geral da pesquisa.....	213

QUADROS

Quadro 1 – Transformação das Siglas do Movimento LGBT no Brasil.....	46
Quadro 2 – Letras e significados.....	47
Quadro 3 – Pesquisa por termos de busca.....	76
Quadro 4 – Entrevistas em profundidade – Coordenações Curso.....	113
Quadro 5 – Grupo Focal com Docentes – Perfil das/dos participantes.....	115
Quadro 6 – Grupo Focal com Estudantes – Perfil das/dos participantes.....	115
Quadro 7 – Quadro resumo cursos de Engenharia – IFRS <i>Campi</i> Serra Gaúcha....	119
Quadro 8 – Características e competências do egresso de Engenharia - DCNs....	121
Quadro 9 – Núcleos Ações Afirmativas IFRS: natureza e finalidade.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Critérios e categorias de trabalhos 1ª Etapa.....	78
Tabela 2 – Critérios e categorias de trabalhos 2ª Etapa.....	79
Tabela 3 – Agrupamento dos trabalhos em categorias.....	86
Tabela 4 – Cursos de Engenharia IFRS – Mesorregião Nordeste.....	106
Tabela 5 – Respondentes por campus e curso.....	128
Tabela 6 – Respondentes por ano do curso.....	129
Tabela 7 – Respondentes por faixa etária.....	129
Tabela 8 – Respondentes por estado civil.....	130
Tabela 9 – Respondentes por raça.....	130
Tabela 10 – Respondentes por religião.....	131
Tabela 11 – Respondentes por identidade de gênero.....	132
Tabela 12 – Respondentes por orientação sexual.....	132
Tabela 13 – Recebimento bolsa-auxílio.....	132
Tabela 14 – Tempo de docência.....	133
Tabela 15 – Formação docente.....	133
Tabela 16 – Percepções de acolhimento no curso, campus e pessoal.....	138
Tabela 17 – Situações vividas de discriminação.....	141
Tabela 18 – Discriminados, discriminadores e situações.....	142
Tabela 19 – Conhecimento da política IFRS e instâncias de apoio.....	146
Tabela 20 – Participação em Núcleos.....	147
Tabela 21 – Participação em Projetos.....	148
Tabela 22 – Formação para acolher diferenças.....	148

LISTA DE SIGLAS

ABENGE	Associação Brasileira de Educação em Engenharia
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADO	Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Legal
ANS	Agência Nacional de Saúde Suplementar
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APL	Arranjo Produtivo Local
ATD	Análise Textual Discursiva
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
ASTRAL	Associação de Travestis e Liberados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPCS	Centro de Apoio à Pesquisa no Centro de Saúde da UERJ
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CFB	Constituição Federal do Brasil
CFM	Conselho Federal de Medicina
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNLGBTQIA+	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos, Assexuais e Outras
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONSUP	Conselho Superior
COREDE-SERRA	Conselho Regional de Desenvolvimento da Serra
CPF	Cadastro de Pessoa Física

CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPU	Defensoria Pública da União
DSG	Dissidentes Sexuais e de Gênero
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FURG	Fundação Universidade Rio Grande
GALF	Grupo de Ação Lésbica-Feminista
GL	Gays e Lésbicas
GLT	Gays, Lésbicas e Travestis
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
HIV/Aids	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> / (Vírus da Imunodeficiência Humana) / <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
HSH	Homens que fazem Sexo com Homens
HRW	Human Rights Watch
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo e mais

LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais e mais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais
LHO	Lésbicas e Homossexuais
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MHB	Movimento Homossexual Brasileiro
MI	Mandado de Injunção
MSM	Mulheres que fazem Sexo com Mulheres
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEPGS	Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero e Sexualidade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PL	Projeto de Lei
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PNSI-LGBT	Política Nacional de Saúde Integral LGBT
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PTSUS	Processo Transexualizador via SUS
PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RDC	Resolução da Diretoria Colegiada
RE	Recurso Extraordinário
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria

SNLGBTQIA+	Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos, Assexuais e Outras
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TPG	Tecnologia em Processos Gerenciais
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal São Carlos
UFSE	Universidade Federal Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade Federal de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PONTOS DE PARTIDA.....	29
1.1	O FIO QUE TECE A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	29
1.1.1	A felicidade de uma infância simples.....	29
1.1.2	A escola.....	30
1.1.3	Estudar para trabalhar, trabalhar para estudar.....	31
1.1.4	Então, professora.....	33
1.1.5	Docente da graduação.....	34
1.1.6	Atuação na educação pública: saindo da bolha.....	35
1.1.7	A opção pela diferença e o doutorado em educação.....	36
1.1.8	Que pesquisadora é essa? E que voz ela tem?.....	38
1.2	UMA PERGUNTA QUE SE TRANSFORMOU NO PERCURSO.....	39
1.2.1	Problema de pesquisa.....	40
1.2.2	Objetivos.....	41
2	ENTRELAÇANDO LETRAS E LUTAS: FORMANDO UM ARCO-ÍRIS DINÂMICO.....	43
2.1	GÊNERO E SEXUALIDADE – IDENTIDADES E EXPRESSÕES.....	43
2.2	UMA SIGLA DINÂMICA.....	45
2.3	FASES DO MOVIMENTO LGBTQIA+ NO BRASIL.....	49
3	MARCOS LEGAIS: DA LUTA PELA CONQUISTA À LUTA PELO RECONHECIMENTO DE DIREITOS DAS PESSOAS DSG NO BRASIL... 	59
3.1	DIREITO AO NOME.....	62
3.2	DIREITO DAS FAMÍLIAS.....	63
3.3	DIREITOS À SAÚDE.....	64
3.4	DIREITOS DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA.....	65
3.5	PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA/DISCRIMINAÇÃO.....	68
3.6	DIREITO À EDUCAÇÃO.....	69

3.7	DIREITOS CONQUISTADOS: CONHECIDOS E RECONHECIDOS?.....	71
4	GÊNERO E SEXUALIDADE – DISSIDÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: NA TRILHA DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	73
4.1	NA TRILHA DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	73
4.1.1	Primeira Etapa do EC – Bibliografia Anotada.....	77
4.1.2	Segunda Etapa do EC – Bibliografia Sistematizada.....	79
4.1.3	Terceira e Quarta Etapas do EC – Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.....	85
4.2	ANÁLISE DAS CATEGORIAS EMERGENTES.....	87
4.2.1	Categoria A – Dissidências: acesso e permanência.....	87
4.2.1.1	Subcategoria A.1: Inserção e permanência.....	87
4.2.1.2	Subcategoria A.2: Histórias e trajetórias.....	89
4.2.1.3	Subcategoria A.3: Políticas públicas.....	91
4.2.2	Categoria B – Gênero e sexualidade no currículo.....	92
4.2.3	Categoria C – Discursos e representações sociais.....	95
4.2.4	Categoria D – Cisheteronormatividade.....	97
4.2.5	Categoria E – LGBTFobias.....	99
4.2.6	Categoria E – Inventários de produções acadêmicas.....	100
4.3	O QUE FICA NA BAGAGEM?.....	101
5	DELINEANDO O CAMINHO.....	105
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	105
5.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	107
5.2.1	Etapa I – Análise histórica do movimento LGBTQIA+ brasileiro.....	108
5.2.2	Etapa II – Levantamento dos principais marcos legais conquistados pelas pessoas DSG no Brasil.....	108
5.2.3	Etapa III – Realização do Estado do Conhecimento (EC).....	108
5.2.4	Etapa IV – Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de engenharia	109

5.2.5	Etapa V – Aplicação de questionários on-line a docentes e estudantes...	110
5.2.6	Etapa VI – Entrevistas individuais em profundidade.....	113
5.2.7	Etapa VII – Grupos focais com estudantes e docentes.....	114
5.3	POSTURA E PRECEITOS ÉTICOS.....	116
5.4	INTERLOCUÇÃO TEÓRICA.....	117
 6	 A FORMAÇÃO HUMANIZADORA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE ENGENHARIA.....	 119
6.1	OS CURSOS DE ENGENHARIA DO IFRS NA SERRA GAÚCHA.....	119
6.2	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA ENGENHARIA.....	120
6.3	TEMAS TRANSVERSAIS E ATIVIDADES EXTENSIONISTAS.....	122
6.4	ARTICULAÇÃO COM NÚCLEOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PROJETOS.	124
 7	 ACOLHIMENTO, DISCRIMINAÇÃO E DIREITOS GARANTIDOS ÀS PESSOAS DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM ENGENHARIA.....	 128
7.1	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	128
7.2	EU NA ENGENHARIA.....	134
7.2.1	Ser docente na engenharia.....	134
7.2.2	Caminhos que levam à engenharia e caminhos pelos quais a engenharia leva.....	135
7.3	PERCEPÇÃO DE ACOLHIMENTO.....	137
7.4	PERCEPÇÃO SOBRE DISCRIMINAÇÃO NO CURSO.....	141
7.5	CONHECIMENTO DOS DIREITOS GARANTIDOS A DSG E ESTRUTURA...	143
7.5.1	Sobre direitos, corpos e cômodos incômodos.....	144
7.5.2	Política de prevenção e instâncias de apoio.....	145
7.5.3	Formação para acolher as diferenças.....	147

7.6	SOBRE DESCONFORTOS E OUTRAS EXPRESSÕES.....	149
7.7	VOZES DE NÚMEROS, PALAVRAS E SILÊNCIOS.....	153
8	VOZES DA GESTÃO DOS CURSOS.....	157
8.1	DA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA AOS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO.....	158
8.2	JEITO DE SER ESTUDANTE DE ENGENHARIA.....	161
8.2.1	Homens, heterossexuais e cisgênero.....	161
8.2.2	Trabalhadoras e trabalhadores-estudantes.....	163
8.2.3	Resiliência e dureza: da cultura do trabalho à cultura da sala de aula.....	165
8.3	DIFERENÇAS QUE (NÃO) SAEM DO ARMÁRIO.....	168
8.4	ACOLHER DIFERENÇAS E RECONHECER DIREITOS.....	171
8.5	ESPAÇOS E ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS.....	174
8.5.1	Espaços no currículo: entre dificuldades e possibilidades.....	174
8.5.2	Núcleos e projetos: grande relevância e pouca adesão.....	176
8.5.3	Estratégias diferenciadas para níveis de ensino distintos.....	178
9	VOZES DE ESTUDANTES E DOCENTES.....	181
9.1	MOSAICO ENGENHARIA.....	182
9.1.1	Homogeneidade.....	182
9.1.2	Jeito de ser e viver o curso de engenharia: introspecção, seriedade e distanciamento.....	184
9.2	DSG - AUSÊNCIA, SILÊNCIO E PRECONCEITO.....	187
9.2.1	Ausência, silêncio e preconceito nos cursos de engenharia.....	187
9.2.2	Ausência, silêncio e preconceito nas empresas e sociedade.....	188
9.3	DIREITOS: ENTRE A SURPRESA E AS FRONTEIRAS.....	189
9.4	ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES.....	193
9.4.1	DSG na engenharia: estratégias possíveis.....	193
9.4.2	Docentes: importância, postura e práxis.....	193
9.4.3	Ambiente e espaços: (im)possibilidades.....	194

10	ECOS DAS VOZES - TECENDO RELAÇÕES.....	196
10.1	O RÍGIDO ARMÁRIO DA ENGENHARIA.....	198
10.2	JEITO DE SER ESTUDANTE DE ENGENHARIA NA CULTURA DA SERRA GAÚCHA.....	201
10.3	CONSCIÊNCIA INGÊNUA E CURRÍCULO FRAGMENTADO.....	206
10.4	DIREITOS RECONHECIDOS - LIMITES IMPOSTOS.....	208
10.5	(IM)POSSIBILIDADES PARA AS DIFERENÇAS.....	210
11	CONCLUSÃO.....	211
	REFERÊNCIAS.....	224
	APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA (RECORTE).....	246
	APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA (RECORTE).....	247
	APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA (RECORTE).....	248
	APÊNDICE D – BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA (RECORTE).....	249
	APÊNDICE E – TCLE: QUESTIONÁRIO ON-LINE ESTUDANTES.....	250
	APÊNDICE F – ETAPA V – QUESTIONÁRIO ON-LINE ESTUDANTES...252	
	APÊNDICE G – TCLE: ETAPA V – QUESTIONÁRIO ON-LINE DOCENTES.	258
	APÊNDICE H – ETAPA V: QUESTIONÁRIO ON-LINE DOCENTES.....	260
	APÊNDICE I – ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	266
	APÊNDICE J – AÇÕES PARA DIVULGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	268
	APÊNDICE K – TCLE: ENTREVISTA INDIVIDUAL COORDENAÇÃO DE CURSO.....	269
	APÊNDICE L – ROTEIRO: ETAPA VI – ENTREVISTA INDIVIDUAL COORDENAÇÃO DE CURSO.....	271
	APÊNDICE M – ROTEIRO: ETAPA VII – GRUPOS FOCAIS.....	272

APÊNDICE N – TCLE: GRUPO FOCAL ESTUDANTES.....	277
APÊNDICE O – TCLE: GRUPO FOCAL DOCENTES.....	279
APÊNDICE P – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE (TSC).....	281
APÊNDICE Q – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	282
APÊNDICE R – FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NOS COMPONENTES CURRICULARES: TEMAS TRANSVERSAIS E EXTENSÃO.....	283
APÊNDICE S – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS.....	292

1 INTRODUÇÃO: PONTOS DE PARTIDA

*agradeço
à vida
que teço
enquanto
o tempo
a desfia*

Bianca Ramoneda
(2022, p. 9).

Neste texto introdutório faço um relato da minha trajetória, em especial na educação, até chegar aos estudos do doutorado, apresentando a questão de pesquisa e objetivos do estudo realizado. Busco ainda situar a pessoa leitora quanto às opções que fiz para redação e à forma como organizei a obra.

1.1 O FIO QUE TECE A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA¹

Tenho a sensação que existe na minha vida um *fio invisível* que vem tecendo a minha trajetória desde a infância até os dias de hoje. Uma ideia que só agora me arrisco a expressar pela escrita, trazendo comigo o conselho de Nóvoa (2015), de que é preciso ter coragem, porque sem coragem não há conhecimento.

1.1.1 A felicidade de uma infância simples

Na corrida da vida, acredito que saí em vantagem em relação a uma grande parcela da população brasileira, pela família que o universo me concedeu, e quem sabe porquê um certo fio uniu... Meus pais vinham de famílias simples e numerosas que viviam da agricultura, tiveram pouco estudo, mas muita dedicação à família, na qual sou a caçula de cinco filhos. Mudaram-se do interior para a cidade, onde meu pai trabalhou como operário e minha mãe como dona de casa e costureira. Tivemos uma vida pobre, simples e feliz.

Tendo estudado até a segunda série, o que ele lamentava com tristeza, meu pai foi o maior incentivador de suas filhas e filhos para que estudassem. Nascido em

¹ Texto adaptado do que foi publicado na obra *Feito à mão: percursos, narrativas e memórias de pesquisadoras(es)* em Pizzoli (2023).

1923, foi um homem à frente da sua geração, dizia que a vida é melhor para quem estuda, sem fazer distinção entre os filhos homens e as filhas mulheres. Sem interferir nas nossas escolhas sobre qual carreira seguir, apenas queria que estudássemos e não mediu esforços para isso. Rígido na palavra e extremamente carinhoso nos gestos nos ensinou o valor dos estudos, da busca da autonomia e da independência por meio do trabalho, da retidão, do fazer as coisas de forma correta.

Minha mãe nasceu em 1932, estudou até a quarta série e depois foi professora, porque à época, quem sabia um pouco mais ajudava na educação da geração mais nova. Era uma mulher muito inteligente, a pessoa mais habilidosa que conheci. Dona de uma fé inabalável, que pude testemunhar desde a minha infância até o entardecer da sua vida. Com ela aprendi que fé, paciência e amor em tudo o que fazemos. O carinho era manifestado na capacidade de ouvir e calar, na compaixão e no exercício do perdão. Foi minha primeira contadora de histórias - da bíblia, de santos e da Virgem Maria, já que nossa condição humilde não nos permitia ter livros em casa. Foi também minha primeira professora, não para as letras, mas ensinando catecismo, trabalhos manuais e afazeres domésticos, num tempo em que as brincadeiras vinham depois das tarefas da escola e da casa.

Lembro de ter sido uma criança muito curiosa - atenta às histórias e explicações das pessoas adultas, e também uma criança bastante preocupada com as outras pessoas, fossem amigas, irmãs e irmãos, conhecidas ou não.

1.1.2 A escola

Ingressei na escola aos seis anos, na companhia da minha irmã gêmea, uma escola particular, que oferecia da primeira à quarta série, mantida por uma congregação religiosa, próxima da nossa casa. Já tínhamos sido alfabetizadas aos cinco anos por um irmão que, para conseguir realizar as atividades do Ensino Médio, nos enchia de tarefas, única forma de nos fazer sossegar, já que ficávamos sempre ao seu redor, a tagarelar e tentar entender o mundo dos seus livros e cadernos.

Ir para a escola sempre foi uma prioridade na nossa casa e eu gostava muito. Meu pai pagava a escola com sacrifício, por entender que o ensino ali seria melhor, depositando na escola a esperança de um futuro mais promissor para a prole, e uma vida com menos sacrifícios e privações do que fora e era a sua.

Continuamos os estudos numa escola da mesma congregação, no centro da cidade. Diferente da anterior, ali filhas e filhos da classe operária eram uma exceção, o que exigia visitas e pedidos encarecidos de desconto a cada renovação de matrícula, além de desempenho impecável durante o ano letivo. Nela concluímos a educação básica.

A minha passagem pelo ensino fundamental foi muito boa. Guardo na memória excelentes professoras/es, o convívio com colegas e o ambiente da escola. O Ensino Médio não teve o mesmo sabor, talvez tenha sido em virtude do meu ingresso prematuro no mundo do trabalho (aos treze anos), o que significou estudar pela manhã, trabalhar às tardes, vespertinos e finais de semana, restando as noites e madrugadas para as tarefas escolares. Ou talvez tenha sido a adolescência que chegou trazendo consigo muitos questionamentos, descortinando uma violência simbólica que mostrava qual o lugar destinado à filha do operário que estudava com desconto na escola particular. Aos dezesseis anos, concluí o Magistério, decepcionada e deixando para trás o desejo de ser professora. Uma dose maior de sensibilidade da escola para acolher os medos daquela adolescente talvez pudesse ter permitido encerrar de forma mais feliz esse importante ciclo da sua vida.

Olhando para trás, avalio que tive uma boa formação, embora pouco crítica, politizada. De fato, pude construir uma vida muito melhor que a de meus pais, resultado da formação acadêmica e do meu trabalho. No entanto, seja por estar numa escola privada e de confissão religiosa, seja pelo contexto histórico (fim da ditadura militar), os questionamentos e as reflexões políticas estiveram pouco presentes, o que impactou a minha formação posterior, ou pelo menos, até o meu ingresso como docente da rede pública. Mas o meu desencanto foi com a escola, não com o estudo. Esse, assim como o trabalho, são fatores estruturantes na minha vida, andam juntos, *entrelaçados, tecidos por um mesmo fio...*

1.1.3 Estudar para trabalhar, trabalhar para estudar

Ingressei no curso de Bacharelado em Ciência da Computação, que acabei interrompendo para seguir no curso de Administração. Era o final da década de oitenta e vivíamos o auge da crise econômica e hiperinflação no Brasil. Segui trabalhando, para custear os estudos e buscar uma vida melhor, cursar uma

universidade federal não era uma possibilidade. Trabalhava durante o dia, estudava à noite na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Administração era um dos maiores da universidade à época, formado essencialmente por trabalhadores/as estudantes. Não se falava em pesquisa, nem em extensão, pelo menos naquele curso. Os/as professores/as, em sua maioria, eram profissionais que atuavam nas empresas, não havia exigência por número mínimo de mestres e doutores/as, bem como por docentes de tempo integral, o que só ocorreria anos mais tarde. Não lembro de existirem programas de incentivo, ou bolsas de iniciação científica, e nada que se parecesse com as políticas de assistência estudantil que surgiram vinte anos depois.

Nesse contexto, a formação acadêmica se dava numa perspectiva utilitarista, meritocrática, com vistas a formar administradores/as com foco no capital, adequada ao modelo neoliberalista. Não se trata aqui de desmerecer a minha formação, pelo contrário, no que se propunha à época, reconheço ter recebido uma formação sólida, a partir da qual consegui trilhar um bom caminho nas organizações em que atuei. Trata-se de situar tal formação, que, a exemplo do que ocorreu na minha formação básica, também não contemplou os aspectos políticos e críticos na formação das pessoas, e do papel que as organizações, o capital e o estado precisam ter para a constituição de uma sociedade mais justa.

Minha atuação profissional foi se desenhando pela área de serviços, no contato direto com as pessoas, aspecto que sempre me foi e é fundamental. Hoje percebo que a minha prática esteve permeada pelo olhar para o outro, fosse colega, líder, liderada/o, cliente. Gosto de gente, gosto de estar entre gente, gosto de ser gente. *Ah, aquele fio...*

Em 1994, atuando numa empresa de tecnologia, eu voltara a universidade para fazer uma pós-graduação *lato sensu* e cursando Metodologia do Ensino Superior, disciplina obrigatória nos cursos à época, conheci a professora que mais marcou a minha vida: Ivonne Corteletti. Com ela aprendi a acreditar de fato num fazer pedagógico possível. Por ela fui desafiada a seguir como docente, ideia que recusei prontamente, mas que alguns anos depois viria a se concretizar, *como se aquele fio fizesse uma “laçada” e me puxasse para o pesponto que traçava a costura da educação.*

1.1.4 Então, professora

Em 1998, eu havia decidido que era hora de deixar a empresa onde trabalhava, pois já não havia encanto nos meus dias de trabalho. Surgiu a oportunidade de ministrar a disciplina de Administração para os alunos do ensino médio, no CETEC, escola da UCS. A proposta inicial era atuar em quatro turmas de primeiro ano, mas um mês depois eu já tinha onze turmas em três unidades da escola. *É possível perceber aquele fio?*

Como bacharela, eu não tinha feito formação para docência do nível médio, e minhas referências foram o que eu tinha aprendido no curso de Magistério, na disciplina da pós-graduação, na minha prática com treinamento nas empresas e na recordação das práticas de professoras/es que me inspiraram. Pobres adolescentes! A que riscos as/os expus..., mas o apoio e orientação da diretora da escola e da coordenação pedagógica, aliados à minha vontade de aprender, minha busca por conhecer e o meu olhar para as/os estudantes, foram fundamentais para potencializar os resultados e minimizar os danos. Foi um processo maravilhoso, aprendi a gostar de trabalhar com adolescentes e, acima de tudo, a acreditar na sua capacidade e na minha.

Animada com a atuação na docência, abracei a oportunidade de realizar o mestrado em Administração, iniciado em 1999, um pouco antes do meu casamento. Ao mesmo tempo em que realizava o mestrado, me envolvia cada vez mais com a escola, assumi a coordenação de curso, coordenação de estágios, coordenação administrativa. Ricas vivências, que perduraram até 2014.

No mestrado tive a minha primeira experiência com a pesquisa, que ocorreu no processo de elaboração da dissertação, com tema na área de marketing. O delineamento metodológico foi quantitativo, com análises estatísticas, aplicando a escala de valores do psicólogo social Milton Rokeach para estados preferidos de ser/estar e modos preferidos de conduta social, visando compreender o comportamento do consumidor em supermercados (Pizzoli, 2002).

O sonho de continuar estudando, fazer o doutorado continuava lá e, junto com ele, a possibilidade de ingressar na pesquisa. Com a conclusão do mestrado, isso parecia mais próximo, *mas eu logo saberia que antes aquele fio teceria costuras diferentes...*

1.1.5 Docente da graduação

Em 2003, ao realizar concurso para ingresso na docência de graduação, reencontrei a professora Ivonne, que fazia parte da banca avaliadora e me disse: *“Maria de Fátima, que prazer te encontrar aqui. Lembre sempre, amada, que a gente não nasce professora, a gente se faz professora a cada aula que a gente dá”*. Essa frase me acompanha desde então, nos momentos bons e nas dificuldades, me incentivando a aprender e reaprender sempre.

Ingressei como docente no curso de Administração da UCS em março de 2003, onde atuei até dezembro de 2017. Em 2004, fui selecionada para o doutorado em Administração, quando estava no final da gestação do meu único filho, e achamos melhor adiar o projeto. Mas não parei de estudar, a chama pela busca por aprender, que aquele pai acendeu lá na infância, nunca se apagou.

Na instituição, tive a oportunidade de atuar em outras áreas além da sala de aula, como na extensão e na assessoria de planejamento. Namorei de longe a pesquisa, mas as ações e trabalhos foram tímidos. O desejo de pesquisar era latente, mas ficava em segundo plano, seja por não ter doutorado, pela dificuldade em ingressar em grupos já constituídos, ou quem sabe por não me achar apta para isso. Talvez tenha me faltado um tanto de ousadia, é bem verdade, *para tecer o fio por outros traçados...*

A sala de aula sempre me encantou e desafiou. Em 2014, ingressei na especialização em Dinâmica dos Grupos, para qualificar a minha prática pedagógica e a relação com as/os estudantes. Foi um divisor de águas, um processo de autoconhecimento e de mudança de perspectiva em relação aos grupos, aprendi a apurar meu olhar para o outro, sobre como se constroem as relações e os papéis que exercemos nos grupos que integramos. Minha segunda experiência estruturada com a pesquisa se deu no trabalho de conclusão desse curso - uma pesquisa sobre pessoas estrangeiras e o grupo, para compreender a dinâmica das relações entre as pessoas, envolvendo ir a campo conversar com imigrantes senegaleses em atuação em duas unidades de uma indústria do RS.

Em 2017, após trinta e quatro anos de trabalho, dos quais dezoito na área da educação, eu já havia assumido a docência como profissão, a administradora cederia o lugar de protagonista à professora. Mas como acontecera diversas vezes na minha trajetória, comecei a sentir que algo precisava mudar. Fiz novamente a

seleção para o doutorado em Administração, sendo aprovada para ingresso em 2018. Finalmente, eu iria retomar o meu sonho de realizar o doutorado e me aventurar na pesquisa. Porém, na mesma época, fui chamada para assumir a vaga de docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A oportunidade da mudança chegara. E eu resolvi abraçá-la, com o *fio me fazendo tecer a vida de forma diferente* e, mais uma vez, o projeto do doutorado foi adiado.

1.1.6 Atuação na educação pública: saindo da bolha

O ingresso na área pública foi um grande desafio, mudar aos quarenta e sete anos e depois de atuar por tanto tempo na área privada me desacomodou. Mas foi uma grata satisfação a forma como fui recebida por colegas e estudantes. O *campus* Caxias do Sul do IFRS oferece cursos técnicos e cursos superiores. Por ser bacharela, meu concurso exigia que eu fizesse a formação para docência do ensino técnico. Tal exigência me levou a ingressar no curso de Especialização em Docência para Ensino Técnico do Senac/SP, na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Além dos cursos superiores, minha atuação docente se deu no Curso Técnico em Administração - Proeja², do qual fui coordenadora por dois anos. Ao assumir a coordenação, senti a necessidade formação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por isso me inscrevi no curso de Especialização em Práticas Assertivas para o Proeja, oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), na modalidade EAD. E lá fui eu, me aventurar novamente nos estudos. Eu amo trabalhar com estudantes da EJA, é um processo que me motiva a ser uma docente e uma pessoa melhor, a acolher, a atuar por uma escola de todas as pessoas e para todas as pessoas.

No Ensino Superior, ao lecionar na Engenharia, abordei o papel da gestão de pessoas frente a questões como demissões, pessoas com deficiência, convivência intergeracional, pessoas estrangeiras, assédio moral e sexual, racismo, gênero e sexualidade. O *feedback* recebido de estudantes sobre as práticas em muitas organizações me preocupou e me incentivou a participar dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) e de Gênero e Sexualidade (NEPGS) no

² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

campus. Também me mobilizou a atuar na extensão, criando o projeto *Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+*, que ficou ativo de 2021 a 2024.

Considero que me tornei uma pessoa melhor depois de ingressar na educação pública. É como se eu tivesse vivido em uma bolha que me permitia ver o que acontecia fora dela, mas de uma forma embaçada e restrita. Então a bolha se rompeu, me permitindo ver com clareza a relevância de uma educação para quem só têm o Estado como alternativa, que necessita das ações afirmativas para seguir nos estudos e da diferença que uma educação de qualidade faz em suas vidas.

Em 2021, a classificação em edital de afastamento para qualificação *stricto sensu* do IFRS me possibilitou retomar o projeto de doutorado.

1.1.7 A opção pela diferença e o doutorado em educação

Eu já não era a mesma pessoa, como de fato não somos depois de passar por mudanças. Valem para mim as palavras de Leonardo Boff “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (2005, p. 9). Meus pés mudaram de lugar, mudou meu olhar e minha cabeça. A minha visão sobre a educação e sobre as diferenças havia mudado significativamente, eu estava saindo da bolha em que estivera por muitos anos e as demandas por uma educação mais justa e equitativa me desconfortavam diariamente. É semelhante a um *fio que repuxa e você precisa dar atenção para o que está tecendo, como me ensinou minha mãe: desmanchar, refazer e acertar...*

Eu fui demitido da empresa onde eu trabalhava, meu chefe me disse que era redução de custos, mas eu sei que foi porque eu sou gay. Na empresa em que estou agora, já faz cinco anos, está tudo bem, eles sabem que tenho um companheiro, mas tudo bem. (Estudante A).

Sabe profe, quando eu vejo aqueles casos em que os meninos entram na escola e matam os colegas porque sofreram bullying eu entendo. Quando tinha 12 anos levei uma surra de uns alunos mais velhos no banheiro da escola onde eu estudava, lá na minha cidade. Naquele dia, profe, se eu tivesse um revólver, eu tinha atirado. Eu só queria ser igual a todo mundo, dançar no CTG com as minhas amigas, estava apanhando por ser diferente. (Estudante B).

*Hoje eu sofri homofobia no trabalho, profe. Me disse ele, sentando-se ao meu lado, no gabinete onde fico no *campus*. Levantei e lhe servi um chazinho, enquanto ele me contava o que havia acontecido, as palavras pronunciadas pelos colegas (que não me permito reproduzir aqui), o silêncio do seu chefe, e a resposta aparentemente calma a quem o ofendia... Além do chá, só pude oferecer minha escuta, e ao término do seu relato, encolhido na cadeira, ele me diz - *Me senti de novo com treze anos, de novo tive vontade de me matar.* (Estudante C).*

Os relatos citados são de estudantes dos cursos superiores e ocorreram durante debates em aula (Estudantes A e B) e conversa informal (Estudante C), e me sensibilizaram profundamente. Ao meu desconforto somaram-se vários questionamentos: Como é possível que a sexualidade seja motivo para tantas agressões? Qual, de fato, foi a evolução da gestão de pessoas nas empresas? Qual o meu papel, enquanto docente, na formação desses e dessas estudantes, para que se tornem cidadãos e cidadãs que atuem para a diminuição e não para perpetuar o preconceito de gênero e sexualidade? O que faço hoje para que daqui a alguns anos não esteja sentado/a na minha frente um/a novo/a estudante a reclamar do preconceito de uma liderança que eu ajudei a formar?

A manifestação dos estudantes que fizeram os relatos citados, guardam dois pontos em comum: a abordagem em aula sobre o tema, e o vínculo de confiança estabelecido a partir daí, para que se permitissem a fazer entregas tão significativas. Eu não conseguia ignorar isso. Passamos pelo ensino superior alimentando silêncios e entre-vidas? Nossos silêncios docentes, as piadas sobre gênero e sexualidade que parecem inofensivas quando estamos nos nossos gabinetes, nosso “fazer de conta” de que todas as pessoas são iguais, quando todos e todas somos diferentes, está promovendo a formação de cidadãos/cidadãs e profissionais capazes de enxergar a outra pessoa ou simplesmente formamos para o mercado e não para o mundo? Sabemos acolher? Sabemos ensinar a acolher?

Assim surgiu o tema que me trouxe ao doutorado: dissidências sexuais e de gênero na educação superior³. O caminho que me pareceu mais acertado foi o da Educação. Não se trata de desmerecer a área de Administração, mas entendi que as dúvidas, as perguntas e as respostas devem estar antes dela, pois antes (e frequentemente durante) de atuar profissionalmente estudantes vivenciam a sua formação na **educação** superior.

Hoje percebo que foi uma decisão acertada, mas ousada. Retornar à pós-graduação *stricto sensu* numa área distinta da minha formação acadêmica, após duas décadas foi difícil, mesmo tendo sido uma decisão muito pensada. Procurei “mergulhar” nos estudos de doutorado, buscando me impregnar da área de

³ Neste estudo entendidos como aquelas pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade (Luz; Carbonara, 2021) e ao caráter identitário, não privilegiando nenhuma identidade em particular (Colling, 2015).

educação, e da filosofia da educação.

Em sala de aula, quase a totalidade dos colegas era mais jovem do que eu, também o interstício entre o mestrado e o doutorado dos meus colegas era bem menor, o que em diversas ocasiões me fez sentir “um peixe fora d'água”. Mesmo com o afastamento para dedicação exclusiva ao doutorado, os desafios foram e são grandes. Mas foi durante a caminhada, que meu objeto de estudo foi se tornando mais próximo, o que me deixa feliz com o caminho percorrido até aqui.

1.1.8 Que pesquisadora é essa? E que voz ela tem?

Olhando para a minha trajetória de vida, e de vida na educação, posso afirmar que meu processo como pesquisadora foi se intensificando durante o doutorado e me faz ter vontade de continuar. *Sinto aquele fio invisível que veio tecendo as minhas ações*, desde as perguntas que aquela menina simples fazia à mãe e ao pai sobre as histórias de suas infâncias, que a fazia escutar com atenção a conversa de gente adulta quando recordava suas memórias ou expressava seus sentimentos, *bordando encantos e desencantos* que traçaram a caminhada daquela adolescente que sonhou ser professora, sonho *que o fio da vida só arrematou bem mais tarde*, quase sorrateiramente, trazendo-a para outras paragens da educação.

Na dissertação do mestrado, querendo entender consumidores em seus comportamentos de compra, na pesquisa sobre estrangeiros/as e o grupo, em cada orientação de TCC, nos estudos para a docência do ensino técnico e na escrita de um memorial descritivo para a conclusão dos estudos sobre o Proeja enxergo que o *fio vinha alinhavando a costura a ser realizada no processo de tese*, para que eu, uma mulher cisgênera, branca, heterossexual, cristã, me aventure na pesquisa sobre a educação superior e as pessoas dissidentes sexuais e de gênero (DSG). Isso pode gerar estranheza, causou a mim também, confesso. Me perguntei muitas vezes se teria esse direito e a resposta me leva sempre ao meu lugar de fala: o de professora, que na pesquisa quer olhar as pessoas em suas possibilidades no contexto da educação, como as percebemos, que educação permitimos, que educação construímos.

Como nos lembra Magda Soares (2015), na educação pesquisamos para compreender, empreender e intervir. Então: educação para quem? Para quê? Me enxergo como aquela narradora definida por Benjamin (1994) na figura do

camponês sedentário, que mesmo não sendo um viajante, conhece as histórias e tradições. Talvez seja uma maneira *sui generis* de me entender e tecer a minha trajetória como pesquisadora, um tanto tardiamente, mas no tempo possível.

Encontro nas palavras de Charlot (2019, p. 178) “[...] o antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares”, uma possível definição para a pesquisadora que está se constituindo em mim. Busco ser uma pesquisadora contra a barbárie, que visa compreender a trajetória de estudantes e docentes na educação e, neste estudo, na educação superior, em especial de dissidentes da cisheteronormatividade⁴ compulsória, instituída na sociedade e que interfere na forma como olhamos para outras e outros, nas perguntas que fazemos, nos direitos que se constituem, na educação que construímos.

Quem lê este texto se dá conta das minhas origens simples, da minha formação carente de aspectos políticos e críticos, que hoje busco retomar. Também não houve uma formação rica nas artes, ou em viagens por diferentes territórios, e em tudo o que delas pode aflorar. Mas, mesmo assim, talvez à revelia do pragmatismo da vida, busco desenvolver um olhar sensível, como narradora - e com *aquele fio condutor de que falei, vou costurando e bordando estilos* mais simples, começando a evidenciar a minha voz, que pela primeira vez se sente feliz em sair detrás da impessoalidade da terceira pessoa, para pesquisar, ouvir e falar sobre as diferenças que ousam ser e estar.

1.2 UMA PERGUNTA QUE SE TRANSFORMOU NO PERCURSO

No meu percurso até aqui, algumas perguntas permearam o meu caminhar: E a educação? E eu professora? E minhas/meus colegas professoras e professores? Eu lembrava que há pouco mais de seis anos meu olhar não passava pelas vivências de gêneros e sexualidades, pela comunidade LGBTQIA+, que daqui em diante opto por me referir como *dissidentes sexuais e de gênero (DSG)*.

Minha formação superior se deu em um curso que, à época, era prioritariamente masculino, um tempo em que profissionalmente tínhamos que

⁴ matriz regulatória e normatizadora que, a partir da lógica sexo-gênero-sexualidade, impõe a heterossexualidade e a cisgeneridade como padrão de normalidade, discriminando quem subverte tal lógica (D’Ávila, 2022; Lemos, 2017; Vergueiro, 2015).

espelhar o “padrão masculino” (esconder emoções, usar terninho...), dissidências sexuais e de gênero ficavam camufladas para sobreviver, como ainda acontece em muitos cursos, instituições de ensino e empresariais.

Disso me lembrei quando um estudante de engenharia, depois de um longo silêncio da turma como resposta à minha saudação inicial na nossa aula semanal, quando eu perguntava como estavam se sentindo e como haviam passado a semana, respondeu: “Professora, sabe o que é? Seremos engenheiros, não estamos acostumados a professor feliz... [Sic]”.

1.2.1 Problema de pesquisa

Se a felicidade fica de fora da sala de aula, onde fica o acolhimento às diferenças e o reconhecimento dos direitos à vida, à dignidade, à educação? Que percepções têm os docentes sobre as dissidências sexuais e de gênero? Que ideias, certezas e incertezas permeiam o seu fazer pedagógico? E os estudantes, como percebem o agir de suas professoras e professores?

Maia e Antunes (2020) afirmam que o preconceito e a discriminação se originam nas relações sociais estabelecidas e se perpetuam nas desigualdades. E questionam:

A educação que hoje oferecemos na universidade humaniza ou desumaniza? Quais ações podemos realizar aqui e agora para colaborar com uma mudança cultural, que torne qualquer ato de violência, preconceito e discriminação em algo sem sentido subjetivo e objetivo? Essas questões podem ser excelentes pontos de partida para a elaboração de projetos de educação que pretendem ir além do mero adestramento para o trabalho, formando cidadãos críticos da persistente barbárie, na sociedade e em si mesmos (Maia; Antunes, 2020, p. 60).

Como fenômeno de interesse (Ferracioli, 2010) cito a forma como se estabelecem as relações de gênero no ambiente de sala de aula e da instituição na percepção de docentes, estudantes e coordenações de curso; a formação das/dos docentes que atuam no cursos de engenharia; as práticas possíveis na educação superior para uma formação de profissionais que atuem de forma a diminuir a discriminação de dissidentes sexuais e de gênero na universidade e nas organizações de trabalho.

Nesse contexto, a questão básica que acompanhou o meu caminhar, se transformando e aprimorando no percurso, foi: A formação em engenharia do IFRS

contempla processos de humanização na experiência acadêmica, proporcionando o acolhimento às diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo direitos à existência e à educação de pessoas dissidentes sexuais e de gênero, de forma a contribuir para a diminuição de preconceitos e discriminações no contexto universitário e fora dele, em especial nas organizações de trabalho?

1.2.2 Objetivos

O objetivo geral do estudo foi investigar se a formação em engenharia do IFRS contempla processos de humanização na experiência acadêmica, proporcionando o acolhimento às diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo direitos à existência e à educação de pessoas dissidentes sexuais e de gênero, contribuindo para a diminuição de preconceitos e discriminações no contexto universitário e fora dele, em especial nas organizações de trabalho.

Configuram-se como objetivos específicos:

- a) analisar como se estabelecem as relações de gênero e sexualidade no ambiente de sala de aula e no *campus*, na percepção de docentes, estudantes e coordenações de curso;
- b) examinar a formação pedagógica de docentes que atuam nos cursos de engenharia;
- c) identificar nos projetos pedagógicos dos cursos de engenharia do IFRS, as diretrizes para uma formação humanizadora;
- d) investigar como ocorre a interlocução entre docentes, estudantes, e coordenações dos cursos de engenharia com os núcleos de ações afirmativas e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão em cada *campus*;
- e) discutir a práxis docente necessária para a formação de cidadãos e cidadãos que se tornem profissionais e lideranças que possam atuar como agentes de transformação do contexto sócio-organizacional cisheteronormativo.

Na tessitura da minha pesquisa, a partir dos estudos no caminho que fui percorrendo em companhias tão caras em cada seminário, em cada projeto, nos

diversos encontros, minha questão de pesquisa foi se tornando mais clara. Para lapidar o tema, e me aproximar do meu objeto de estudo, busquei entender o movimento das dissidências sexuais e de gênero no Brasil, os direitos conquistados, analisando também o que se produziu em teses e dissertações sobre gênero e sexualidade no ensino superior. Isso feito, foi apresentado o projeto para qualificação da banca avaliadora e, a partir de suas importantes contribuições, segui com o estudo que estava alinhavado.

O texto está organizado de forma a apresentar cada parte dessa tessitura. Apresento uma síntese das lutas do movimento LGBTQIA+ no nosso país (capítulo dois); os principais direitos conquistados (capítulo três); os resultados do Estado do Conhecimento sobre gênero e sexualidade no ensino superior (capítulo quatro). O delineamento da pesquisa está descrito no capítulo cinco; seguido da análise de diretrizes para uma formação humanizadora em cada projeto pedagógico do curso (PPC) de engenharia dos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha (capítulo seis); no capítulo sete apresentamos as análises do questionário *on-line* realizado com docentes e discentes; a análise das entrevistas com as coordenações de curso (capítulo oito) e dos grupos focais (capítulo nove). No capítulo dez são tecidas as análises a partir das categorias que emergiram nos discursos de coordenações, docentes e estudantes, e no capítulo onze a tessitura da tese é concluída.

Na construção do texto, optei por uma narrativa prioritariamente na primeira pessoa do plural, por entender que foram muitas as presenças de que me fiz acompanhar, de tal forma que as fronteiras entre o “eu” e o “nós” foram se borrando, como um trabalho que se tece com várias tonalidades de fio, e quando olhamos a peça pronta, o que importa de fato é o colorido que se formou. As exceções serão percebidas quando menciono aspectos da minha história pessoal neste capítulo introdutório e, em algumas considerações pessoais no capítulo final.

Para a redação, busquei adotar uma linguagem inclusiva (Abranches, 2009; Rio Grande do Sul, 2014; Prado, 2021), evitando saltos semânticos e estereotípias; sempre que possível, utilizando palavras que não remetem ao gênero, suprimindo o artigo; substituindo “do” e “da” por de; usando termos genéricos na referência a grupos e termos abstratos para profissões e cargos; alternando a ordem e adotando a barra (/) na utilização de duas marcações de gênero.

2 ENTRELAÇANDO LETRAS E LUTAS: FORMANDO UM ARCO-ÍRIS DINÂMICO

*Enquanto travestis enfrentamos batalhas cotidianas que
vão do direito a estudar até ao direito de não sermos
mortas, entre outros
direitos notadamente "simples" para cidadãos/cidadãos
apreendidos sob gêneros inteligíveis.*

Sara York
(2020, p. 17).

Neste capítulo apresentamos a evolução do movimento LGBTQIA+ na realidade brasileira, iniciando com alguns conceitos e termos acerca de gêneros e sexualidades, passando pela transformação da sigla e as fases do movimento LGBTI+ na luta por dignidade, direitos e por um país que respeite as diferenças.

2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE – IDENTIDADES E EXPRESSÕES

Guacira Lopes Louro (2014) esclarece que foi o movimento feminista, rejeitando a ótica de que as diferenças biológicas determinariam papéis distintos e complementares para homens e mulheres, quem passou a substituir o termo sexo por *gênero*. Sem negar a biologia, as feministas transferiram o debate para as relações sociais, uma vez que é nelas que se constroem os gêneros. Dessa forma, as justificativas para as desigualdades entre mulheres e homens passam a ser buscadas “[...] nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2014, p. 26). A autora enfatiza que não se trata de pensar o caráter relacional e social do conceito como construção de papéis femininos e masculinos, mas como constituinte da *identidade* das pessoas, fazendo parte deles: “[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (Louro, 2014, p. 28).

Da mesma forma, gênero e sexualidade, como formas de expressar desejos e prazeres, não se limitam ao corpo. Para Jeffrey Weeks (2002, p. 46), “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”. Para o autor, a sexualidade é um fenômeno social e histórico, envolvendo, para além do nosso corpo físico, nossa imaginação, crenças e ideologias. Nesse sentido, Louro

(2014) esclarece que nas dinâmicas de gênero e sexualidade, nossas identidades não são acabadas, fixas, mas sempre *construídas*.

Mesmo arriscando incorrer em categorizações ou reducionismos, nos parece adequado explicitar alguns conceitos que permearam este estudo:

- a) **orientação sexual**: capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas de gênero diferente, de mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (Princípios [...], 2006);
- b) **identidade de gênero**: experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento⁵, incluindo-se aí o sentimento pessoal de corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos entre outros) e outras expressões de gênero, inclusive modo de vestir-se, modo de falar e maneirismos (Princípios [...], 2006);
- c) **expressão de gênero**: forma como a pessoa manifesta publicamente a sua identidade de gênero, por meio do nome, vestimenta, corte de cabelo, comportamentos, voz e/ou características corporais e forma como interage com as demais pessoas. Nem sempre corresponde ao seu sexo biológico (Reis; Cazal, 2021);
- d) **sexo biológico**: conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas. Não há gênero no sexo biológico em si, o que existe é uma expectativa social de gênero em relação ao corpo genital (Reis; Cazal, 2021; Caderno, 2017).

⁵ Quando tal experiência não corresponde ao sexo atribuído ao nascimento, adota-se o termo “transgênero”, ou simplesmente “pessoa trans” (as mulheres trans, as travestis e os homens trans). O termo “cisgênero”, ou simplesmente “pessoa cis” é utilizado para descrever pessoas que não são transgênero, referindo-se a pessoa que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer (Reis; Cazal, 2021).

2.2 UMA SIGLA DINÂMICA

No caminho percorrido, entre lutas e batalhas travadas, o movimento foi se ampliando, modificando, estruturando, o que se reflete nas siglas adotadas. O uso de siglas guarda íntima relação com a institucionalização e os encontros promovidos pelos movimentos ativistas.

Da década de 1970 até 1992, o ativismo era identificado como o *Movimento Homossexual Brasileiro* - MHB, e os encontros eram denominados de "encontros homossexuais". Em 1990, epidemiologistas criaram a siglas HSH, se referindo a *homens que fazem sexo com homens*, e MSM, para se referirem a *mulheres que fazem sexo com mulheres*. Entre 1980 e 1990 ficou popularizada a sigla GLS - Gays, Lésbicas e Simpatizantes, na qual a letra S representava as pessoas que eram solidárias às causas da diversidade sexual e gênero. Diferentemente da sigla MHB, resultante de lutas coletivas, as siglas MSM e HSH surgiram na área da saúde durante a epidemia HIV/Aids. De forma similar, a sigla GLS surgiu como um recurso de marketing na preparação de um festival de cinema, indicando produtos e filmes relacionados à diversidade sexual, tendo rapidamente se popularizado.

No 6º *Encontro Brasileiro de Homossexuais*, ocorrido em 1992, com as mulheres reivindicando maior espaço nos encontros nacionais para pautas como o machismo dentro de grupos gays, definiu-se que o encontro seguinte (1993) seria intitulado 7º *Encontro Brasileiro de Lésbicas e Homossexuais*. O 8º *Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas* foi realizado em 1995, e o termo *homossexuais* foi substituído por *gays*. No mesmo encontro foi fundada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), e o termo *travestis* foi adicionado à sigla no encontro de 1997. Com o tempo, algumas variações foram observadas, aliando transexuais e às vezes transgêneros (GLTT, GLTTT). No 12º *Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros*, realizado em 2005, com o crescimento da visibilidade das pessoas bissexuais, foi acrescentada a letra B, passando a sigla a GLBT, convencendo-se que o T se referia a Travestis, Transexuais e Transgêneros (Facchini, 2003; Simões; Facchini, 2009; Reis; Cazal, 2021).

Em 2008 o governo federal promoveu a I *Conferência Nacional GLBT*, com a participação de 10 mil pessoas em conferências estaduais e 1.200 delegadas/os nacionais, reunidos em Brasília, quando se decidiu que a sigla para identificar a

ação conjunta no Brasil de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais seria LGBT (ABGLT, 2010).

Na década seguinte ocorreram novas transformações, em 2018 adicionando-se a letra *I* para as pessoas Intersexo (LGBTI) e em 2019 o sinal *+* para outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero, passando a sigla a LGBTI+ (Reis; Cazal, 2021). Desde então, assim como as lutas e os movimentos, a sigla tem se modificado (Quadro 1) e temos visto novas letras sendo adicionadas, a exemplo do *Q* (*Queer*), *A* (Assexuais), *P* (Pansexuais), *N* (Não-binárias) e mais.

Quadro 1 – Transformação das Siglas do Movimento LGBT no Brasil

Período	Letras	Significado
1970-1992	MHB	Movimento Homossexual Brasileiro
1993	LHO	Lésbicas e Homossexuais
1995	GL	Gays e Lésbicas
1997	GLT	Gays, Lésbicas e Travestis
2005	GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
2008	LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
2018	LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo
2019	LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo e mais
a partir de 2019	LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais e mais
	LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais

Fonte: elaborado pela autora a partir de ABGLT (2010); Facchini (2003); Simões e Facchini (2009); Reis e Cazal, (2021).

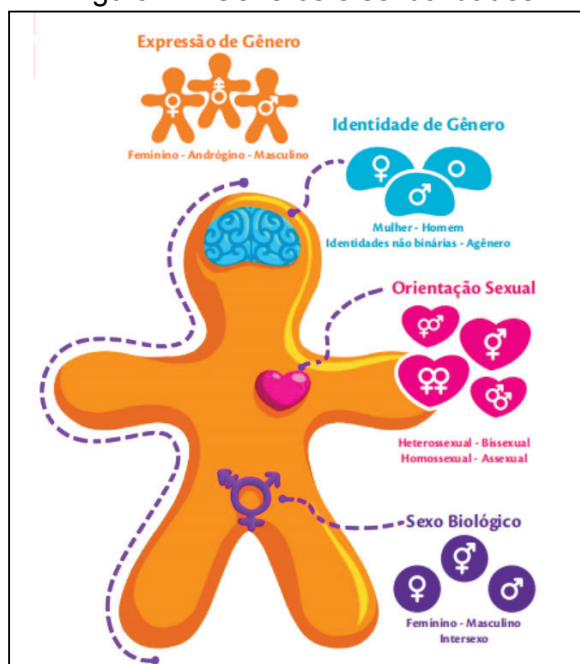
Corpos e subjetividades em dissidência da cisheteronorma têm sido representadas por letras, em uma sigla que veio aumentando e se transformando na busca de reconhecimento, não sem sofrer questionamentos ou estranhamentos. Para clarear significados, sem a pretensão de esgotá-los, com a ressalva que a existência em cada letra é maior do que as palavras ali colocadas, o Quadro 2 apresenta o que significa cada letra, aliando a Figura 1, que nos ajuda a perceber a inter-relação entre gêneros e sexualidades.

Quadro 2 – Letras e significados

Letra/Palavra	Significado
Lésbica	Mulher (cis ou trans) que é atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas de mesmo sexo/gênero (cis ou trans) .
Gay	Pessoa do gênero masculino (cis ou trans) que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas de gênero masculino.
Bissexual	É a pessoa que pode desenvolver atração afetiva ou sexual tanto por pessoa de gênero feminino quanto masculino.
Travesti	Uma construção de gênero feminino, oposta ao sexo biológico, seguida de uma construção física de caráter permanente, que se identifica na vida social, familiar, cultural e interpessoal, por meio dessa identidade.
Transexual	Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Pessoas transexuais podem ou não desejar terapias hormonais ou cirurgias de afirmação de gênero.
Transgênero	Pessoa que transita entre os gêneros, cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade. Travestis e transexuais são pessoas transgênero, de forma que descrever o “T” pode-se referir “travestis e transexuais” ou simplesmente “pessoas trans”.
Queer	Um adjetivo utilizado por algumas pessoas, em especial pessoas mais jovens, cuja orientação sexual não é exclusivamente heterossexual. De modo geral, para as pessoas que se identificam como <i>queer</i> , os termos lésbica, gay, e bissexual são percebidos como rótulos que restringem a amplitude e a vivência da sexualidade. O termo queer também é utilizado por alguns para descrever sua identidade e/ou expressão de gênero. Quando a letra Q aparece ao final da sigla LGBTI+, geralmente significa <i>queer</i> e, às vezes, “questionando” gêneros.
Intersexo	É o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas de feminino ou de masculino.
Assexual	A pessoa assexual não possui a atração sexual como atração primária, como regra, tendo outras atrações (romântica, platônica, estética, sensual, etc.), como atrações primárias.
Pansexual	Pansexual deriva do prefixo grego “pan”, que significa “tudo”. A pessoa pansexual pode desenvolver atração sexual ou afetiva por uma pessoa independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.
Não binária	Termo que abarca várias identidades de pessoas que não se percebem como pertencentes exclusivamente a uma identidade de gênero.
+	O sinal mais representa outras identidades e orientações que não estejam contempladas na sigla que se adota.

Fontes: ABGLT (2010); Colling (2018); Gênero (2009); Reis; Cazal (2021).

Figura 1 – Gêneros e sexualidades



Fonte: Reis e Cazal (2021, p. 40).

Um dos símbolos do ativismo LGBTQ+, a bandeira do arco-íris, também vem se modificando. Apresentada na Figura 2, além das cores do arco-íris (que representam a diversidade) traz rosa, azul e branco, representando a comunidade trans; a gravura do orgulho Intersexo; e o preto e o marrom em ato de luta antirracista.

Figura 2 – Bandeira do arco-íris



Fonte: Lucca (2022).

2.3 FASES DO MOVIMENTO LGBTQIA+ NO BRASIL

O movimento LGBT - enquanto ativismo organizado no Brasil tem como marco histórico o final da década de 70, nove anos depois de Stonewall⁶, muito por culpa do regime ditatorial, que restringia, mas não impedia que as pessoas se organizassem. Há vários registros de tentativas de organização de encontros e manifestações anteriores, mas pode-se considerar que o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB) iniciou em maio de 1978, quando ocorreu a primeira reunião do grupo *Somos - Grupo de Afirmação da Identidade Homossexual*⁷, na cidade de São Paulo, articulado em manifestações do movimento negro, feminista, estudantil e operário (Simões; Facchini, 2009; Quinalha, 2022). Desde o início a luta era contra o autoritarismo e por direitos.

A pesquisadora Regina Facchini e o pesquisador Júlio Simões (2009), ao analisarem o movimento político em torno da homossexualidade no Brasil de 1978 a 2007⁸, apresentam as diferentes fases de mudanças sociais e políticas - a partir das quais tal movimento se organizou e atuou, em três ondas:

- a) **primeira onda** - a partir de 1978 - período de “abertura política”, surgimento dos primeiros grupos articulados de homossexuais, com destaque para o grupo Somos;
- b) **segunda onda** - anos 1980 - período de redemocratização e mobilização em torno da Assembleia Constituinte, ao mesmo tempo em que emerge a epidemia HIV-Aids;
- c) **terceira onda** - a partir de meados dos anos 1990: consolidação da parceria com o Estado, multiplicação de grupos ativistas, formação das grandes redes regionais e nacionais de organizações, consagração das Paradas do Orgulho LGBT, crescimento do mercado segmentado voltado à homossexualidade.

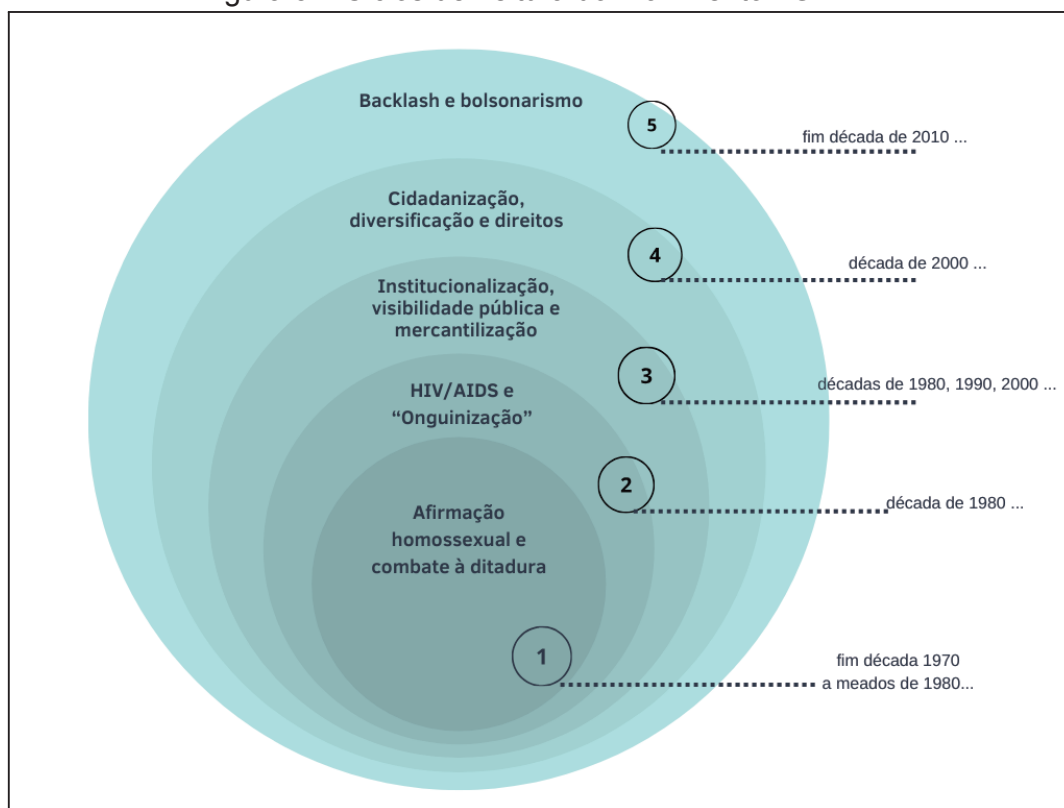
⁶ Considerado um marco Internacional do movimento LGBTI+, a Revolta de Stonewall aconteceu no dia 28 de junho de 1969, quando frequentadores do bar Stonewall, na cidade de Nova Iorque, reagiram à abordagem violenta da polícia à população LGBTI+.

⁷ Inicialmente denominado Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais.

⁸ Os autores adotam 1978 como marco do movimento organizado político em torno da homossexualidade no Brasil, observando que “[...] a história das associações de pessoas que têm a homossexualidade como um aspecto compartilhado em suas vivências é, contudo, muito mais antiga e diversificada no Brasil”. (Simões; Facchini, 2009, p. 13).

De forma alternativa, Renan Quinalha (2022) adota ciclos para ler o movimento LGBTI+ no Brasil. Conforme ilustra a Figura 3, o autor vislumbra cinco ciclos, sendo que um novo ciclo pode se iniciar sem que o anterior tenha se finalizado, com a possibilidade de coexistência de diversos ciclos, mesmo com proeminência de um ou outro em certos momentos. Optei por analisar mais detalhadamente a obra desse autor, uma vez que abrange um período maior.

Figura 3 – Ciclos de Leitura do Movimento LGBTI+



Fonte: elaborada pela autora a partir de Quinalha (2022).

O primeiro ciclo, **Afirmação homossexual e combate à ditadura**, surge no contexto da liberalização da ditadura e intensificação das campanhas de redemocratização do país, no final de 1970, momento de reorganização dos diversos movimentos sociais (feminista, estudantil, sindical e negro). Em maio de 1978, aconteceu a primeira reunião do Núcleo de Ação pelos direitos dos Homossexuais, posteriormente rebatizado como Somos, que seguiu até 1983, exercendo importante papel no processo de organização da comunidade LGBTI pelo Brasil, que em 1980 contava com mais de vinte grupos homossexuais. Também em 1978 inicia a circulação do jornal Lampião da Esquina, publicação da chamada

imprensa alternativa, de circulação nacional, representando uma “[...] espécie de diário oficial do ativismo ‘guei’ ” (Quinalha, 2022, p. 107).

As preocupações do movimento envolviam a construção e afirmação de uma identidade homossexual mais estabilizada. Quais os sentidos da homossexualidade, como deveria ser o ativismo homossexual, o papel do movimento na construção do novo regime político eram questões centrais nos grupos ativistas que, para além da militância, eram espaços de acolhimento e convívio.

Divergências internas foram fracionando o movimento, enquanto um grupo se centrava na própria sexualidade como fator para transformar a realidade, outro defendia a interseccionalidade com as lutas por liberação social junto aos diversos movimentos sociais, partidos e coletivos de esquerda. Em 1981, o Coletivo Lésbico-Feminista que atuava no Somos decidiu também pela saída, originando o Grupo de Ação Lésbica-Feminista (GALF). Aliados a tais eventos, dificuldades para institucionalizar as instâncias decisórias, dificuldades econômicas que afetavam em especial as pessoas mais pobres que compunham os grupos, o surgimento de outros espaços de sociabilidade, além da epidemia HIV/Aids foram provocando o arrefecimento desse ciclo, dando espaço a formação de um novo ciclo (Quinalha, 2022).

Um segundo ciclo, nomeado pelo autor de Ciclo do **HIV/Aids e “ONGuinização”**, despontava no início da década de 1980, no cenário da Campanha pelas Diretas Já e por uma nova Constituinte, concomitantemente aos primeiros casos de HIV/Aids no Brasil, precursores de uma grave epidemia. Uma vez que os primeiros casos foram diagnosticados em homossexuais, a imprensa a divulgou como “peste gay”. Com a gravidade da doença e o aumento acelerado do número de casos, a epidemia foi vinculada a um “grupo de risco” e suas práticas sexuais perigosas, a quem discursos religiosos culpabilizou, justificando na doença um castigo divino. Acrescenta-se a isso o discurso médico-científico vigente que legitimou e incitou a violência contra as subjetividades dissidentes, em decorrência da “[...] patologização de um desvio da heteronorma” (Quinalha, 2022, p. 113).

Mesmo que uma parcela do ativismo olhasse com desconfiança para as explicações científicas, outra parte se convenceu da gravidade da situação e logo abriu diálogo com autoridades médicas e do estado, para pensar políticas de tratamento e prevenção da doença. “O movimento, assim, foi um ator fundamental na construção de uma resposta comunitária e solidária à epidemia que se iniciou em

São Paulo e logo foi nacionalizada, tornando-se um modelo internacional” (Quinalha, 2022, p. 114).

Se por um lado, a epidemia reforçou o estigma sobre a comunidade LGBTI+, de outro a ação foi deslocada para a área da saúde, em pleno contexto de luta para estruturar o Sistema Único de Saúde (SUS), ampliando a sexualização da esfera pública. Convênios e parcerias firmadas com governos e Organizações Não Governamentais (ONGs) possibilitaram que as organizações do movimento recebessem recursos financeiros, servindo tanto para o desenvolvimento das ações de tratamento e cura do HIV/Aids, quanto para estruturar e profissionalizar o ativismo.

Diante do avanço da epidemia, os grupos logo perceberam que a ajuda não viria do Estado ou da indústria farmacêutica, e que as pessoas teriam que buscar uma resposta em comunidade para salvar suas vidas. Foram criadas redes de solidariedade para apoiar a grande quantidade de pessoas que não tinham suporte afetivo e financeiro da família, ficando a cargo de pessoas amigas os cuidados de uma sobrevida e morte dignas a quem adoecera. Em paralelo, se dava a pressão ao poder público, indústria farmacêutica e autoridades médicas, cobrando por pesquisas e tratamentos que fossem acessíveis a todas as pessoas.

Com o final da ditadura, a luta contra o autoritarismo cedeu espaço à luta contra a doença, mas também contra a violência. A participação política articulada se tornou possível com a redemocratização do país, permitindo que a luta por direitos, por reconhecimento, por cidadania estivessem no centro das pautas e das ações dos movimentos sociais de mulheres, negros, indígenas e LGBTI, fazendo surgir candidaturas a parlamentos locais que se engajaram abertamente na luta desses movimentos.

O terceiro ciclo é nomeado por Quinalha (2022) como Ciclo da **Institucionalização, visibilidade pública e mercantilização**. O autor faz referência a duas importantes campanhas empreendidas pela comunidade e que foram relevantes para tornar o movimento conhecido. A primeira, iniciada em 1981, foi uma campanha para a despatologização das homossexualidades, capitaneada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), para retirada do código 302.0 do Código de Saúde do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), para a qual servia de base a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), que atribuía ao homossexualismo (termo

utilizado na época) o rótulo de “desvio” e “transtorno mental”. A campanha arrecadou mais dezesseis mil assinaturas, logrando êxito em 1985, quando o Conselho Federal de Medicina (CFM), passou a desconsiderar tal artigo, cinco anos antes que a Organização Mundial da Saúde (OMS) procedesse a retirada (Simões; Facchini, 2009; Quinalha, 2022; Welle, 2023). O mesmo abaixo-assinado exigia que a Constituição garantisse a livre “opção sexual” e a condenação da discriminação sexual na mesma forma que a discriminação racial, o que somente foi conquistado em 2019, com a equiparação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da LGBTfobia ao crime de racismo. Nas palavras de Quinalha (2022, p. 120), “[...] constata-se uma interessante elaboração de atrelamento interseccional das demandas homossexuais à situação da população negra”.

A segunda campanha referenciada pelo autor é a luta do movimento para incluir no texto constitucional a proibição da discriminação por orientação sexual, tendo como porta-voz o fundador do grupo carioca Triângulo Rosa, João Antonio Mascarenhas. Mesmo com os problemas no discurso de Mascarenhas, que ao lutar contra o preconceito em relação aos homossexuais, acabou por reforçar o preconceito contra as travestis, e apesar da proposta apresentada à Assembleia Constituinte não ter logrado êxito, evidenciando a resistência conservadora da maioria dos constituintes, para Quinalha (2022, p. 124), “[...] deixou consequências importantes em legislações estaduais e municipais posteriores, que promulgaram dispositivos antidiscriminatórios nesse mesmo sentido”.

As duas campanhas citadas e a epidemia HIV/Aids contribuíram para retirar a homossexualidade da clandestinidade. Juntamente com os anos de ativismos organizados, a articulação com autoridades estatais e ONGs, para o enfrentamento à epidemia HIV/Aids, a existência de uma subcultura LGBTI+, o surgimento de um mercado para essa população, contribuíram para uma “saída do armário” da comunidade LGBTI+ e o reconhecimento junto à sociedade. Para o autor, as Paradas do Orgulho LGBTI+ são um termômetro da presença da comunidade na esfera pública. Manifestações e atos públicos foram organizados desde o início do movimento no Brasil, mas foram se intensificando na década de 1990, em especial em São Paulo e Rio de Janeiro entre 1995 e 1997, ganhando cidades em todo o país. Desde 1997, data aceita como início da Parada do Orgulho LGBTI+ , o tema escolhido para a manifestação se modifica a cada ano, expressando as reivindicações do movimento. “Diversos foram os temas das Paradas ao longo dos

anos, mas a afirmação da cidadania, a educação para a diversidade e o combate à LGBTIfobia são as questões centrais e predominantes durante todo esse tempo [...] (Quinalha, 2022, p. 128). Hoje, a Parada do Orgulho LGBTQ+ de São Paulo, que em 1997 contava com dois mil manifestantes, tornou-se a maior do mundo, ultrapassando os quatro milhões.

No entanto, Quinalha (2022) alerta que a visibilidade despertou o interesse de empresas para o grande potencial de consumo desse público, o que acabou por agravar as diferenças e estigmatizar as pessoas LGBTQ+ mais pobres.

O quarto ciclo é batizado pelo autor de **Ciclo da Cidadanização, da Diversificação e dos Direitos**. Até os anos 1990, os espaços de articulação política do movimento LGBTQ+ foram protagonizados por homens gays cisgêneros e mulheres lésbicas cisgênero, estando as pessoas trans excluídas. A situação começa a mudar em 1992, quando seis travestis do Rio de Janeiro fundam a Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL), com atuação fundamental no combate à violência e na articulação de uma rede nacional de travestis, e cinco anos depois se transformaria na Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), atuando até hoje como uma das principais redes do movimento LGBTQ+ no país.

A pauta do reconhecimento jurídico, que esteve presente desde o início do movimento, foi se intensificando a partir dos anos 2000, quando a comunidade LGBTQ+ alcançara um relevante patamar de visibilidade, capilaridade, força política e avançava em representatividade. Na esfera do Poder Legislativo, o conservadorismo do Congresso Nacional, em especial da bancada fundamentalista religiosa impediu e continua a impedir qualquer avanço. Com o Poder Executivo, ao contrário, foi possível avançar na garantia por direitos LGBTQ+, nos diferentes níveis federativos, por meio de políticas públicas, em especial na saúde, educação, assistência social e trabalho.

A esfera do Poder Judiciário, tem sido protagonista de uma série de avanços nos direitos LGBTQ+, como será possível observar no próximo capítulo. Renan Quinalha (2022) destaca em especial a decisão STF, que em 2011 reconheceu a união homoafetiva equiparando os direitos aos de casais heteroafetivos, revolucionando os direitos, uma vez que várias outras decisões a partir de então viriam a garantir outros importantes direitos, como adoção, identidade de gênero, doação de sangue, criminalização da LGBTQIfobia, que faziam parte das bandeiras

reivindicadas historicamente pelo movimento LGBTI+. Há, no entanto, uma distância grande entre a lei e a realidade, se por um lado as conquistas colocam o Brasil numa lista seleta de países que garantem direitos de identidade de gênero e orientação sexual, por outro ele figura como país que mais mata pessoas LGBTI+ no mundo, o que sinaliza um longo caminho ainda a percorrer.

No Ciclo ***Backlash*** e **Bolsonarismo**, o autor apresenta uma série de aspectos que impactaram a comunidade LGBTI+ a partir da eleição de Jair Bolsonaro como presidente da República em 2018. Já conhecido por seu histórico de posições extremistas, numa campanha que combinou discursos de ódio e *fake news*, suscitou questionamentos acerca da motivação que levou à sua eleição. “Afinal, como seria possível aclamar como chefe da nação um candidato que desqualifica a democracia, vocifera preconceitos e estimula violências contra diversos grupos vulneráveis?” (Quinalha, 2022, p. 136). Vários são os fatores determinantes possíveis, desde violência estrutural naturalizada, o colapso institucional da Nova República, o antipetismo, uma cruzada contra a corrupção... destaca, porém, que uma dimensão restou negligenciada: a associação íntima do conservadorismo com uma política moral e sexual. “Mobilizando valores associados à defesa da família tradicional, à heterossexualidade compulsória e a uma visão de mundo religiosa, as bandeiras do presidente refletem o êxito de um pânico moral [...]” (Quinalha, 2022, p. 137).

Sucessivos ataques aos grupos vulneráveis, em especial os homossexuais, a nomeação de ministros conservadores para as pastas dos direitos humanos, educação, mostraram coerência entre campanha e governo, com vistas ao combate da “ideologia de gênero” e defesa do programa “Escola Sem Partido”. O pânico moral estabelecido, tachava as reflexões sobre pluralidade e laicidade nas escolas de partidização e ideologia marxista; educação sexual de crianças e adolescentes como apologia à homossexualidade e transgeneridade. Intensificou a patrulha sobre a “doutrinação” feita por professores, com promessas de escolas de pedagogia “neutra”, “desideologizadas”, lema do Escola Sem Partido. Currículos que priorizassem Matemática e Português, preparando para o mercado de trabalho e universidade, em detrimento de uma formação moral, sexual e política, que deveria ficar a cargo exclusivo da família. Ainda no escopo do programa Escola sem Partido, intensificou-se o combate à “ideologia de gênero”, ressuscitando o *kit gay*.

Vários foram os retrocessos, não apenas na educação, mas na saúde, com declarações que reforçavam a estigmatização das pessoas convivendo com o vírus HIV/Aids. O medo do retrocesso e reversão de direitos entre a comunidade LGBTI+ gerou uma corrida aos cartórios por casamentos e retificação de nome e sexo nos documentos. “Abriu-se mais espaço para manifestações discriminatórias a partir das falas LGBTIfóbicas da mais alta autoridade da nação” (Quinalha, 2022, p. 141). Escrevendo no contexto anterior às eleições de 2022, o autor alertava que mesmo que o presidente não fosse reeleito “[...] o bolsonarismo permanecerá enquanto força política com apelo para setor significativo da sociedade brasileira” (p. 142).

As conquistas por direitos e cidadania sexual, resultados das lutas de diversos movimentos sociais, refletem as mudanças culturais que foram ocorrendo na sociedade brasileira:

Os sentidos atribuídos aos corpos, os papéis sociais de gênero, os desejos afetivos-sexuais, as estruturas familiares e as relações de parentesco foram disputados e ressignificados com a progressiva politização do privado operada pela contestação cultural e dos costumes. Os códigos morais foram se alterando significativamente. O padrão hegemônico de virilidade e de masculinidade deu lugar a uma pluralidade de formas de vivências e identidades, nos campos de gênero e da sexualidade, que se constituíram como esferas da liberdade e da autonomia humana, não mais apenas da reprodução da espécie como destino biológico (Quinalha, 2022, p. 142).

Diante de tais transformações estruturais ocorreu o efeito *backlash*, com uma reação em níveis proporcionais de intensidade e força por parte do conservadorismo. Nesse sentido, Quinalha (2022) argumenta ser mais adequado o termo *reação* do que *ofensiva* conservadora, refletindo que talvez os movimentos tenham sido ingênuos ao não se preparem para a reação que suas demandas estavam produzindo na sociedade.

Ao encerrar seu texto, diante da incerteza do resultado das eleições que estavam por acontecer, o autor previa que mesmo com a derrota de Bolsonaro “[...] disputas morais acirradas entre atores com significativo peso institucional e relevância política seguirão” (Quinalha, 2022, p. 143).

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2022 trouxe, na verdade, os ventos da esperança aos movimentos sociais. Mas também é fato que a previsão de Renan Quinalha se concretizou, as disputas morais seguem acirradas. No discurso de posse, o então Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do novo governo, Silvio Almeida, verbaliza o desmonte que os movimentos sociais já vinham denunciando, e anuncia algumas ações relacionadas à população LGBTIA+:

Recebo hoje um Ministério arrasado. Conselhos de participação foram reduzidos ou encerrados, muitas vozes da sociedade foram caladas, políticas foram descontinuadas e o orçamento voltado para os direitos humanos foi drasticamente reduzido. [...]

Queremos prestigiar a recém instituída Secretaria Nacional de Políticas para a população LGBTIA+ e recriar e aprofundar o Conselho de Políticas LGBTIA+ para que funcione de maneira mais adequada e eficiente, para garantir o diálogo institucional daqueles que mais precisam do Estado Brasileiro [...] (Brasil, 2023d, [n.p.]).

A promessa foi cumprida. Da data de sua posse, em 01 de janeiro de 2023, por meio da Medida Provisória nº 1.154 (convertida na Lei nº 14.600, de 19 de junho de 2023) e do Decreto 11.341, o governo atribuía a responsabilidade ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) pelas políticas e diretrizes para promoção dos direitos humanos das pessoas LGBTQIA+ e aprovava a sua estrutura. Tais atos permitiram a criação da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ (SNLGBTQIA+) e do Conselho das pessoas LGBTQIA+ (CNLGBTQIA+), entre outros órgãos relacionados (Brasil, 2023b; 2024).

Não obstante, os movimentos seguem na reivindicação por políticas públicas, em especial aos menos favorecidos, como aconteceu na Parada do Orgulho 2023, cujo lema foi “Queremos políticas sociais para LGBT+ por inteiro e não pela metade”. Em dezembro de 2023, foi publicado decreto (Brasil, 2023f) convocando a 4ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, prevista para maio de 2025, sob o tema “Construindo a Política Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+”, as conferências estaduais e municipais deverão acontecer durante o ano de 2024. Após nove anos, a conferência acabou acontecendo no mês de outubro de 2025, com a participação de mais de duas mil pessoas de toda a nação brasileira. Na ocasião, a ministra de Direitos Humanos e da Cidadania, Macaé Evaristo, assinou as portarias instituindo a Política Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ (Brasil, 2025a) e o Plano Nacional de Trabalho Digno LGBTQIA+ (Brasil, 2025b), em conjunto com o Ministério do Trabalho e Emprego. Os fatos parecem evidenciar que o poder Executivo busca retomar um caminho que foi abandonado na gestão anterior: o das políticas públicas para dissidentes sexuais e de gênero.

Cabe destacar as diversas ações empreendidas pelo MDHC a partir de 2023, nas instâncias criadas para defesa de direitos humanos da população LGBTQIA+

em retomada ao descaso do governo bolsonarista. O detalhamento de tais ações, podem ser consultados no sítio da SNLBTQIA+.⁹

No entanto, às vésperas da campanha para as eleições de 2026, novamente os ânimos se acirram, discussões em grupos de ativismo LGBTQIA+ passam a ser interpretadas e divulgadas de forma a atender interesses diversos, tornando a assombrar o futuro de quem ousa viver a diferença. Como nos lembra James Green, as mudanças sociais não acontecem como mágica, “As vitórias podem ser alcançadas para depois serem revertidas, como foi o caso nos últimos anos sob o governo reacionário de Jair Bolsonaro” (Green, 2023, p. 12). O avanço do conservadorismo, seja nos Estados Unidos, em países da Europa ou na América Latina, mantém sempre fértil o terreno onde o pânico moral é semeado, o tema do identitarismo ganham contornos de extremismo e função de bode expiatório (Malvezzi, 2024), numa articulação que ultrapassa as divisas do nosso país, como destacam Junqueira, Cássio e Pellanda (2020), ao abordarem os enfrentamentos para políticas educacionais de gênero e sexualidade.

Quem de fato se importa com as existências das pessoas DSG, suas lutas, seus direitos? No próximo capítulo apresentamos uma análise sobre os principais marcos legais na luta pela conquista e reconhecimento de direitos dessa população.

⁹ ver <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt>

3 MARCOS LEGAIS: DA LUTA PELA CONQUISTA À LUTA PELO RECONHECIMENTO DE DIREITOS DAS PESSOAS DSG NO BRASIL

1º Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

7º Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Declaração Universal dos Direitos Humanos
(ONU, 1948).

Escolho abrir este capítulo, que tem por objetivo apresentar importantes marcos legais relacionados às pessoas DSG, com dois artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) - da qual o Brasil é signatário. Num primeiro momento, me pareceria suficiente o que está escrito para compreender que toda pessoa deve respeitar e ser respeitada como cidadã de direitos. Cabe lembrar que o Brasil é também signatário dos princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, os Princípios de Yogyakarta (Princípios [...], 2006). No entanto, os números da violência, do preconceito e da desigualdade contra grupos, comunidades e populações que foram e são subjugadas e sub-representadas, recorrentemente denominadas de minorias, mas que aqui preferimos referir como grupos socialmente vulnerabilizados ou ainda como majorias minorizadas¹⁰ nos revelam que há um longo caminho a percorrer para alcançar a ação com *espírito de fraternidade e a igualdade de dignidade e de direitos*.

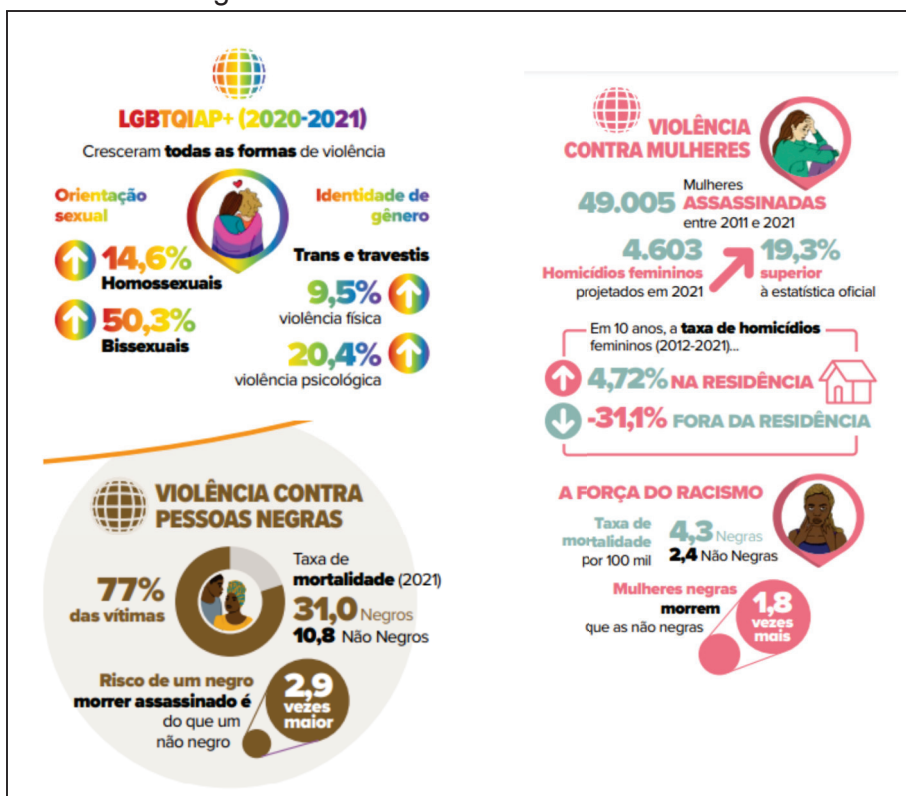
Alinhada ao texto da DUDH, a Constituição Federal do Brasil (CFB), denominada Constituição Cidadã, no Artigo 1º (Brasil, 1988) traz como um de seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana, no Artigo 3º como um dos objetivos fundamentais da República “promover o bem de todos, sem preconceitos

¹⁰ populações que embora grande numericamente em nosso país (pessoas pretas, pardas, mulheres, DSG, imigrantes, empobrecidas) são minoria no acesso a direitos, a representação política, a serviços públicos, a condições dignas de vida (Santos, 2024; Schwarcz, 2024).

de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (p. 11), e em seu Artigo 5º afirma que todas as pessoas “são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (p. 13).

Mesmo com as limitações na produção de dados acerca da violência contra a população LGBTQIAP+ no Brasil, os números publicados no Atlas da Violência 2023 (Cerqueira; Bueno, 2023), apresentam evidências alarmantes de que o que está posto na DHDU e na Constituição Cidadã ainda está distante de ser alcançado. Para exemplificar, na Figura 4 apresento recortes do Atlas da Violência 2023 (Cerqueira; Bueno, 2023), chamando a atenção para o aumento da *violência contra a população LGBTQIAP+*, *violência contra pessoas negras* - que representam 77% das pessoas assassinadas no Brasil com risco 2,9 vezes maior de morte por assassinato quando comparado a uma pessoa não negra, e *violência contra a mulher* - onde a força do racismo se mostra ao indicar que as mulheres negras morrem 1,8 vezes mais que as não negras.

Figura 4 – Números da violência 2023



Fonte: Atlas da Violência 2023 em infográficos (Cerqueira; Bueno, 2023).

Não é suficiente analisar a violência contra a população LGBTQIA+ de forma isolada, é imprescindível analisar a violência a partir da interseccionalidade de marcadores sociais, evidenciada também nos dados apresentados no Atlas da Violência 2023:

Negros são 55,3% das vítimas homossexuais e 52,2% das bissexuais. Quando analisamos as vítimas trans e travestis, a porcentagem é ainda maior: ao passo que mulheres trans negras concentram 58%, contra 35% das brancas, e homens trans negros concentram 56%, contra 40% dos brancos, travestis negras totalizam 65% do total, contra 31% das brancas. No segmento LGBTQI+, travestis negras e jovens são as mais desproporcionalmente vitimizadas (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 66).

Ao analisar as lutas pela conquista e pelo reconhecimento de direitos da população de DSG evidenciamos que resultam de movimentos sociais, de grupos que lutaram e lutam incansavelmente pela conquista de direitos e mais ainda para que seu reconhecimento e respeito por toda a sociedade. Tal consideração é necessária para que os direitos elencados a seguir, sejam lidos sempre a partir de um contexto histórico de sofrimento, de lutas e persistência de quem acredita, como afirma a DUDH, que **todas as pessoas** nascem livres e iguais em dignidade e direitos e são **iguais perante a lei**.

A seguir, são apresentadas uma série de conquistas no âmbito do Direito (marcos legais), que representam mudanças (mesmo que em ritmo mais lento do que o necessário) rumo ao reconhecimento das pessoas DSG no Brasil. O intuito é compreender as principais conquistas, sem esgotar a matéria ou me aprofundar no campo do Direito, o que por si só exigiria um estudo específico.

Sobre a luta por reconhecimento, o filósofo e sociológico alemão, Axel Honneth, argumenta que os conflitos e lutas que vemos emergir nas sociedades resultam de três dimensões distintas por reconhecimento. A primeira, diz respeito a sermos reconhecidas/os como pessoas com determinadas necessidades, a dimensão do *amor* (gerando a nossa autoconfiança), que ocorre nas relações primárias, no âmbito da família e das amizades. Uma segunda dimensão, a da *solidariedade*, envolve sermos reconhecidas/os como pessoas com determinadas competências e habilidades que contribuem para a reprodução da sociedade, se dá pela estima social (impactando a nossa autoestima). A terceira dimensão corresponde a sermos respeitadas/os como um/a igual, uma pessoa com o mesmo *status* moral que as demais que integram a sociedade, envolve o âmbito das relações jurídicas, do *direito*, gerando em nós autorrespeito (Honneth, 2003; 2015).

3.1 DIREITO AO NOME

Em 2016, por meio do decreto presidencial nº 8727/2016, ficou garantido uso de nome social e reconhecimento da identidade de gênero¹¹ na administração pública federal, quando requerido pela pessoa travesti ou transexual. O decreto proíbe o “uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais” (Brasil, 2016, art. 2).

Também são previstos direitos ao uso de nome social na carteira de identidade (Brasil, 2022a), no Cadastro de Pessoa Física - CPF (Brasil, 2017), no Cartão SUS (Brasil, 2011), no Título Eleitoral (Brasil, 2018b). Na Educação Básica, o uso do nome social foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, devendo ser solicitado pelas/pelos representantes legais, no caso estudantes menores de 18 anos (Brasil, 2018a).

Em março de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275/DF, reconhecendo que as pessoas transexuais têm direito à alteração de nome e gênero no registro civil, sem a necessidade de procedimento cirúrgico de redesignação sexual (cirurgia de transgenitalização) ou de tratamentos hormonais. Também em 2018, em junho, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio do Provimento nº 73/2018 e atualmente tratada no Provimento 149/2023 estabeleceu uma série de requisitos para resguardar tal direito. Em 15 de agosto do mesmo ano, por meio do Recurso Extraordinário (RE) 670422 o STF determinou que a alteração do nome e gênero fosse averbada no registro de nascimento, vedando a inclusão do termo “transexual” (Brasil, 2022b). Para menores de 18 anos, no entanto, a mudança só é possível na via judicial.

Um direito básico e fundamental, o direito ao nome, que foi garantido nas decisões, tanto do executivo (direito ao uso do nome social) quanto do judiciário (direito à retificação do nome no registro civil), seria motivo suficiente para comemoração das/dos que tanto lutaram para que fosse possível e poderia encerrar

¹¹ O decreto define em seu primeiro parágrafo :I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.

uma parte do sofrimento de quem se identifica e deseja ser reconhecida/o socialmente de determinada forma. No entanto, as pessoas trans e não binárias ainda sofrem com a falta de reconhecimento a tal direito, inclusive na área da educação, como ficou evidente nos dados e estudos que apresentamos neste capítulo e no capítulo quatro.

3.2 DIREITO DAS FAMÍLIAS

A CFB (Brasil, 1988), em seu Artigo 226, parágrafo terceiro, explicitava como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher. Foi somente em 05 de maio de 2011 que o STF, por meio do julgamento da ADI 4277/DF e da Ação de Descumprimento de Preceito Legal (ADPF) 132/DF, equiparou a união estável entre pessoas de mesmo sexo à união estável heterossexual, assegurando assim os mesmos direitos e garantias até então vigentes para casais heterossexuais às uniões homoafetivas (Brasil, 2022b; Cartilha [...], 2023). Também em 2011, o Supremo Tribunal de Justiça (STJ), com base na decisão do STF autorizou o casamento de duas mulheres, autorização decisiva para que, em 2013, o CNJ publicasse a Resolução 175, proibindo cartórios de se recusarem a habilitar, celebrar casamento civil ou converter a união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo. Desde então, o direito à família “[...] seja ela constituída por meio de união estável ou casamento, é garantido à comunidade LGBTQIA+, não podendo as autoridades públicas recusarem-se a reconhecê-lo” (Cartilha [...], 2022, p. 21).

A equiparação da união homoafetiva à heteroafetiva, trouxe como consequência “[...] a extensão a ela de todos os direitos e deveres cabíveis à união heteroafetiva, como os **direitos sucessórios** – ou seja, aqueles que surgem com o falecimento de uma pessoa” (Brasil, 2023c). Tal direito foi assegurado pelo STF, por meio do julgamento do RE 646.721 em 10 de maio de 2017, garantindo a equiparação de regime sucessório entre cônjuges e companheiros em união estável homoafetiva.

Com relação ao direito à filiação, em 2016, o CNJ (por meio do Provimento 52/2016, posteriormente alterado pelo Provimento 149/2023) determinou que quando casais hetero ou homoafetivos têm filhas/os por reprodução assistida não dependem de autorização judicial para proceder o registro. Determina ainda que “o assento de nascimento deverá ser adequado para que constem os nomes dos

ascendentes, sem referência a distinção quanto à ascendência paterna ou materna” (Brasil, 2023a, p. 214). Também prevê que, em caso de gestação por substituição, o nome da parturiente não constará no registro (Brasil, 2023a; Cartilha [...], 2023).

A adoção é regida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), que prevê tanto a adoção individual quanto por casais, não fazendo distinção entre casais hetero ou homoafetivos. Em caso da adoção por casais, mantendo união estável ou sendo casados civilmente, precisarão comprovar a estabilidade familiar (Brasil, 1990; Cartilha [...], 2023).

3.3 DIREITOS À SAÚDE

A saúde está prevista na CFB de 1988 no âmbito da Seguridade Social, que compreende os direitos à saúde, à previdência e à assistência social (Brasil, 1988). Conforme salienta a Cartilha [...] (2023, p. 36), “[...] representa o compromisso e a responsabilidade do Estado com o bem-estar da população, inclusive das pessoas LGBTQIA+”. Nesse sentido, a Defensoria Pública da União (DPU) destaca que o Estado deve prover assistência médica de qualidade à população, reconhecendo “qualquer necessidade específica com base na identidade e/ou expressão de gênero, bem como na orientação sexual” (Brasil, 2023c, p. 9).

A Carta dos Direitos dos Usuários do SUS, instituída pela Portaria do Ministério da Saúde nº 1.820 de 13 de agosto de 2009, apresentando os direitos e deveres dos usuários da saúde (Brasil, 2011) determina que toda pessoa tem direito a ser atendida de forma humana, acolhedora e sem discriminação, negação ou restrição, incluindo orientação sexual e identidade de gênero. Tem direito também a ser chamada pelo nome social, e à inclusão do nome social no cartão SUS.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da CID em 17 de maio de 1990. Devido à importância de tal decisão, o dia 17 de maio foi escolhido como o *Dia Internacional de Luta Contra a Homofobia, Transfobia e Bifobia*. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a Resolução 01/1999 estabelecendo normas de atuação psicólogas e psicólogos em relação à questão da orientação sexual, estabelecendo que a homossexualidade não é patologia, doença ou desvio, proibindo tratamentos de reversão sexual (CFP, 1999). Decorridos mais de vinte e cinco anos da publicação de tal resolução, ainda vemos recorrentes notícias sobre práticas e manifestações das mais diversas relacionadas

à chamada “cura gay” (César, 2023; Gomes, 2023; Minervino, 2023), que só fazem agravar preconceito, sofrimento e morte de quem está em dissidência da cisteheronormatividade.

Em 2020, o STF ao julgar procedente a ADI 5543 em 11 de maio de 2020 considerou inconstitucionais o art. 64, IV, da Portaria nº 158/2016 do Ministério da Saúde, e o art. 25, XXX, 'd', da Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 34/2014 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), eliminou as restrições até então impostas à doação de sangue por homossexuais e bissexuais (Brasil, 2022b).

O processo transexualizador realizado via SUS (PTSUS) foi instituído em 2008, com atendimento às mulheres transexuais, posteriormente foi revisto e ampliado pela Portaria 2.803 de 19 de novembro de 2013 (Brasil, 2013). Não se restringe a procedimentos cirúrgicos, tendo como diretrizes a integralidade da atenção a transexuais e travestis, o trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional, e a integração com as ações e serviços em atendimento ao Processo Transexualizador. A atenção e cuidado às pessoas que demandam o PTSUS ocorre inicialmente via serviços da Atenção Básica, que realiza atendimento de forma humanizada e encaminha para as áreas de Serviços de Atenção Especializada (ambulatorial e hospitalar).

Mesmo com avanços em relação à saúde, cabe destacar as inúmeras dificuldades ainda existentes, como a dificuldade de atendimento humanizado e respeito ao nome social em muitas unidades de saúde, a necessidade de preparo dos profissionais para atendimento a essa população, além do tempo de espera para acesso ao processo transexualizador, em especial em cidades distantes de centros urbanos que não contam com ambulatórios especializados.

3.4 DIREITOS DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA

Ao buscar informações sobre os direitos da população LGBTQIA+ na área trabalhista e previdenciária, encontramos orientações da DPU de que devem ser garantidos tais direitos, “[...] sem distinção quanto ao gênero auto declarado ou à orientação sexual” (Brasil, 2023c, p. 19). No entanto, a mesma instituição afirma que podem ser necessários procedimentos judiciais e extrajudiciais para que tais direitos possam ser garantidos, evidenciando que ainda há dificuldades a serem enfrentadas.

A CFB traz fundamentos para uma sociedade justa, livre e solidária, com igualdade de todas as pessoas perante a lei, garantindo também os direitos fundamentais da criança, do jovem e do adolescente, o que inclui a profissionalização (Cartilha [...] 2022, Brasil, 1988). Em nível internacional, cita-se a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que na Convenção número 111 (ratificada pelo Brasil em 1965) trata da proteção pelo Estado, a todas as pessoas, contra a discriminação no ambiente de trabalho, incluindo ainda quem está em busca de trabalho ou se preparando para trabalhar. A OIT editou em 2019 a Convenção número 190 reconhecendo o direito de todas as pessoas a um mundo do trabalho sem violência (inclusive a de gênero) e assédio (*International Labour Organization* - ILO, 2019; Cartilha [...], 2022). No entanto, o Brasil ainda não ratificou tal convenção.

Também com relação ao combate à discriminação no trabalho, a Cartilha[...] (2022) ressalta a Recomendação nº 200 de 2010 da OIT que trata sobre a não discriminação na resposta ao HIV/Aids no ambiente de trabalho. No mesmo sentido, o Tribunal Superior do Trabalho (TST) editou em 2012 a Súmula nº 443, considerando discriminatória a dispensa de pessoa trabalhadora portadora de vírus HIV ou outra doença grave que venha a gerar estigma ou preconceito. Destaca ainda que já em 2007, o Ministério do Trabalho proibia a empregador/a, por meio da Portaria nº 41, a exigência de documentos discriminatórios, tanto na contratação quanto na manutenção de trabalhadoras/es, bem como a realização de anotações que pudessem prejudicar a imagem da pessoa trabalhadora.

Com relação à saúde suplementar, a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) publicou em 2010 súmula considerando como companheira/o de beneficiária/o de titular de plano de saúde privado pessoa de sexo oposto ou de mesmo sexo (Cartilha [...], 2022).

Além das conquistas de direitos citadas até aqui, cabe destacar a importância das negociações coletivas, realizadas pelas entidades sindicais das categorias de pessoas trabalhadoras. Análise realizada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) destaca que em 2021 foram pactuadas cláusulas relativas a trabalhadores LGBTQIA+ em 736 mesas de negociação, representando 2,5% do total nacional. “Embora o percentual ainda seja pequeno, foi significativamente maior do que o registrado em 2010, que foi de 0,7% de 33.355 negociações” (Cartilha [...], 2022, p. 32). Dentre temas com prioridade nas negociações constam estender garantias a

cônjuge e companheira/o na União Homoafetiva, combater a discriminação, a isonomia salarial e igualdade de oportunidades.

No que tange a direitos previdenciários, após muita luta e em decorrência das decisões anteriormente citadas, como a equiparação da união homoafetiva à heterossexual, benefícios de pensão por morte e auxílio-reclusão passam a valer também para as famílias homoafetivas, inclusive dependentes (Cartilha [...], 2022). O mesmo ocorre com a licença-maternidade, seja em caso de adoção ou reprodução assistida. No entanto, ainda se encontra em discussão no Congresso Nacional o projeto de lei (PL) 1974/2021, que versa sobre a dupla licença parental. Com relação à licença maternidade (mãe-gestante e mãe não gestante) o STF julgou em 2023 o RE 1211446 (Brasil, 2023g) considerando que somente uma das mães não gestante, em união homoafetiva, fará jus à licença maternidade.

No que tange à aposentadoria, a Reforma da Previdência de 2019 instituiu como regra - baseada no sexo biológico, a idade de 65 anos para homens e 62 anos para mulheres. A DPU ressalta que “A concessão dos benefícios previdenciários às pessoas transgênero deve ocorrer de acordo com o gênero por ela adotado e registrado em cartório” (Brasil, 2023c, p. 19). Infelizmente, embora tal premissa seja relevante, é urgente e prioritário (embora não excludente) analisar o contexto de trabalho em que vivem as pessoas trans em nosso país: dados apurados por Benevides (2022) sinalizam que apenas 4% das pessoas trans femininas se encontram no mercado formal de trabalho, 6% na informalidade e em subempregos, sinalizando que 90% das travestis e mulheres transexuais¹² têm a prostituição como primeira fonte de renda. Cabe ainda uma reflexão, embora os dados sobre a expectativa de vida das pessoas transexuais sejam controversos¹³, precisamos nos perguntar: essas pessoas têm condições dignas de vida (e aqui incluo saúde, educação e trabalho) para chegarem à aposentadoria? Poderão usufruir dos direitos a que fazem jus as pessoas cis?

¹² Infelizmente, não há dados sobre a população transexual masculina.

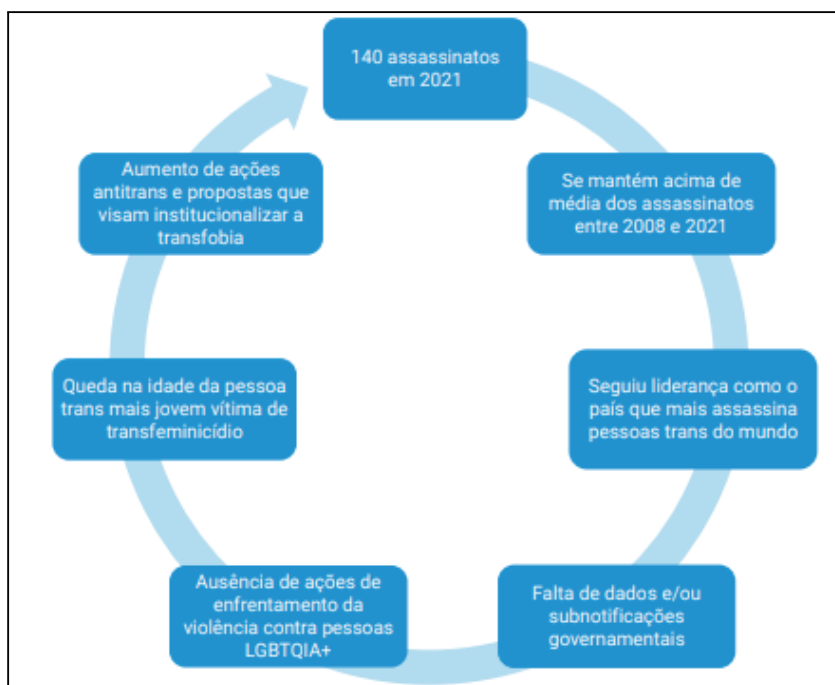
¹³ É comum encontrar publicações e notícias que referem a média de vida de 35 anos para a população trans, citando frequentemente como fontes a Antra e o trabalho de Antunes (2010). No entanto, tais fontes não referem especificamente a expectativa de vida. O dossiê 2022 da Associação Nacional de Travestis e Transexuais - Antra destaca que as vítimas de assassinato são em sua maioria jovens de 13 a 29 anos (Benevides, 2022). Já Antunes (2010), refere que as expectativas de vida das travestis de seu estudo são baixas e as que envelhecem são consideradas sobreviventes.

3.5 PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA/DISCRIMINAÇÃO

Em 13 de junho de 2019, ao julgar o Mandado de Injunção (MI) 733 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26/DF, o STF equiparou a homotransfobia ao crime de racismo, previsto na Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989. (Brasil, 2022b). Desta forma, a Lei contra o racismo também criminaliza o preconceito e a violência contra pessoas LGBTQIA+. No ano de 2022, o STJ estendeu a proteção da Lei 11.340, que ficou conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) às mulheres trans. Nesse sentido, a DPU (Brasil, 2023c, p. 18) orienta que fica reconhecida a “[...] violência doméstica e intrafamiliar contra mulheres lésbicas, bissexuais e transgênero [...]”.

Essas foram importantes conquistas, especialmente ao considerarmos o aumento de todas as formas de violência contra a população LGBTQIA+ no Brasil (Cerqueira; Bueno, 2023).

Figura 5 – Cenário geral dos Assassinatos de pessoas trans - Brasil 2021



Fonte: Benevides (2022, p. 33).

Dados publicados por Benevides (2022) no Dossiê da Antra (Figura 5) denunciam que o Brasil permanece há treze anos como o país que mais assassina

peças trans no mundo, num cenário em que foram assassinadas 140 pessoas trans em 2021, das quais 96% eram travestis e mulheres trans.

Além dos números apresentados, a ausência de dados e/ou subnotificação de casos, o avanço do conservadorismo, a falta de políticas públicas para enfrentamento da violência são algumas das evidências para a relevância de direitos que estão sendo conquistados, mas também sinalizam a necessidade de que o Estado os faça valer e que a sociedade os reconheça.

3.6 DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação está prevista no artigo 26 da DHDU e 205 da CFB como direito de todos e dever do Estado e da família, desenvolvida em colaboração com a sociedade. No Brasil, as diretrizes e bases da educação estão estabelecidas na Lei 9394/1996, que tem sido constantemente atualizada e da qual destacamos dois artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de **liberdade** e nos ideais de **solidariedade humana**, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições** para o **acesso e permanência** na escola; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à **tolerância**; [...] (Brasil, 1996. p. - grifo próprio).

Liberdade, solidariedade humana, condições igualitárias de acesso e permanência, pleno desenvolvimento, exercício de cidadania. Princípios e ideais que parecem ter sido constantemente esquecidos e desrespeitados, situação que fica relativamente fácil de entender - porém difícil de aceitar, quando analisamos, por exemplo, os dados da Pesquisa nacional sobre a experiência de adolescentes e jovens LGBT+ no ambiente educacional (ABGLT, 2016) que revela altos níveis de violência sofrida e percebida pelos estudantes, baixa resposta percebida da escola e da família diante de tal violência, além do baixo acolhimento da escola ao público LGBT+.

Abordar a violência contra gêneros e sexualidades nos ambientes educacionais é necessário, mais do que isso, é fundamental, porém as iniciativas têm sido recorrentemente combatidas por alguns segmentos da sociedade. Como exemplos citamos o que se observou com o *Programa Brasil sem Homofobia* e a pressão recebida pelo governo com relação aos materiais pedagógicos,

pejorativamente apelidados de *kit gay*; ou a denúncia apresentada no estudo da *Human Rights Watch* (HRW, 2022) sobre a existência de uma campanha para acabar com a educação sobre gênero e sexualidade nas escolas. E cabe ressaltar aqui que a violência não se restringe à educação básica. Como apresentamos no capítulo quatro, muitas pesquisas evidenciam que as instituições de ensino superior são espaços permeados pelo preconceito.

Que marcos podemos citar na Educação?

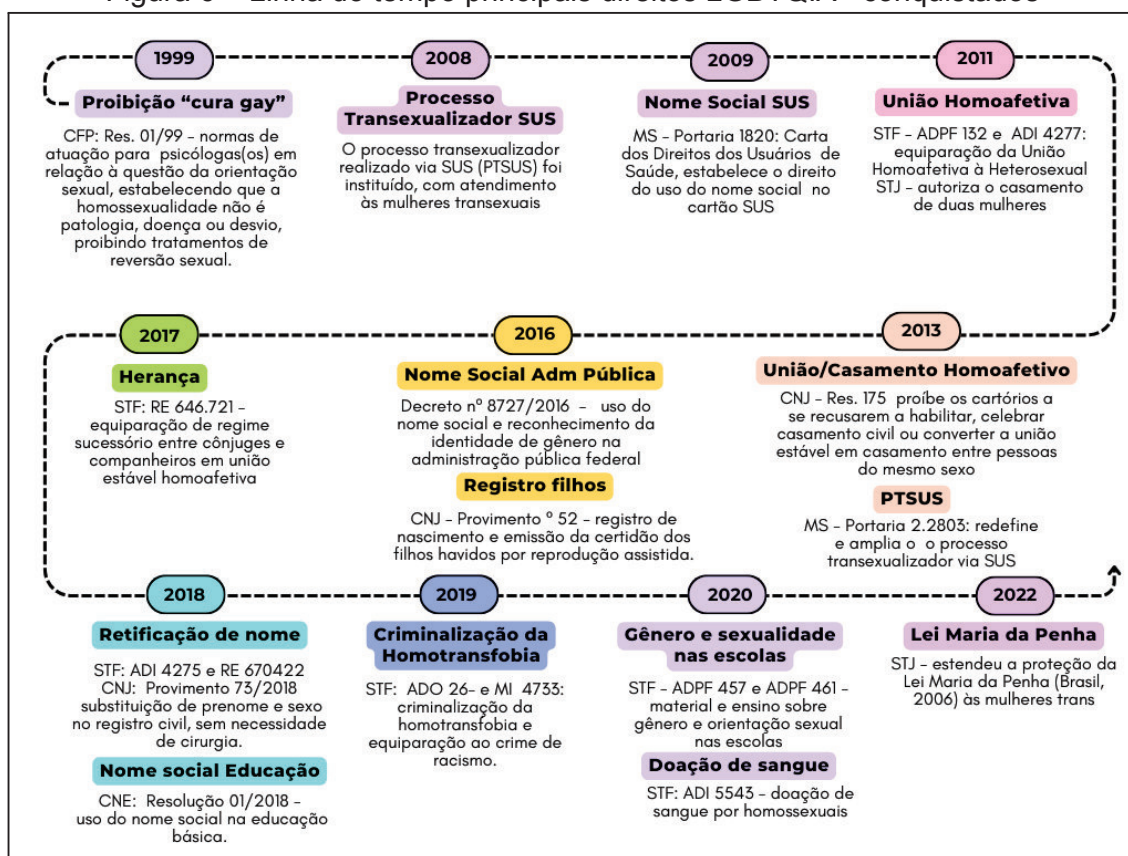
Além dos já citados Decreto presidencial nº 8727/2016, e da Resolução nº 1/1988 do CNE com relação ao uso do nome social, cabe citar a Resolução nº 2/2023 do CNLGBTQIA+ que traz relevantes orientações acerca do acesso e permanência em instituições de ensino, em especial com relação ao reconhecimento e adoção do nome social, ao direito a tratamento oral exclusivamente pelo nome social, a precedência do campo "nome social" ao nome de registro em formulários e sistemas de informação, à garantia do uso exclusivo do nome social em instrumentos internos de identificação e na emissão de documentos oficiais, e ao destaque do nome social na emissão de documentos oficiais. Também orienta sobre a garantia do uso de banheiros e vestiários, de corte de cabelo, vestimenta e acessórios de acordo com a identidade e/ou expressão de gênero de cada estudante, definindo ações a serem implementadas com vistas a minimizar os riscos de violências e/ou discriminações. As garantias se estendem a estudantes transexuais menores de idade, devendo pais, mães ou responsáveis legais serem consultados/as sobre a expressa autorização em conjunto com a criança ou o adolescente, assim como emitir explicação registrada por escrito em caso de negativa da garantia do uso do nome social e/ou da liberdade de identidade e expressão de gênero junto à instituição de ensino. O Conselho orienta que pais, mães e responsáveis legais façam denúncias aos órgãos de proteção às crianças e adolescentes caso as instituições de ensino atuem para impedir o acesso ou negarem a garantia do uso do nome social e/ou os demais acessos citados na resolução (Brasil, 2023e).

Em 2020 o STF julgou a ADPF nº 457 e a ADPF 461 (ensino sobre gênero e orientação sexual), julgando inconstitucionais legislações de municípios do estado de Goiás e Paraná, respectivamente, que proibiam o ensino e a divulgação de material escolar sobre gênero e orientação sexual (Brasil, 2022b).

3.7 DIREITOS CONQUISTADOS: CONHECIDOS E RECONHECIDOS?

A análise da linha do tempo dos principais direitos citados, apresentada na Figura 6 - mas que não esgota o tema, faz saltar aos olhos o quão recentes são as conquistas, especialmente se considerarmos que a DHDU data de 1948 e a CFB de 1988. Também fica evidente que os direitos estão sendo garantidos em grande maioria pelo poder Judiciário.

Figura 6 – Linha do tempo principais direitos LGBTQIA+ conquistados



Fonte: elaborada pela autora (2024).

As conquistas que até aqui se deram trazem impressos em si um sem número de conflitos, dentro e fora do movimento LGBTI+ no Brasil. No início, foram as mulheres lésbicas que denunciavam o machismo e a misoginia dos homens dentro do movimento, na mesma época em que a inclusão das travestis não acontecia. Também havia a dificuldade das pessoas das camadas mais pobres internas ao movimento, que a epidemia HIV/Aids ajudou a agravar. E assim foi e é a cada letra adicionada à sigla, que traz consigo o orgulho e suas batalhas.

Para Honneth (2015) os conflitos são constitutivos de toda a comunidade social e são induzidos pelo sentimento de não ser suficientemente incluído, respeitado ou reconhecido pela sociedade.

O professor e ativista Renan Quinalha chama a atenção para o equívoco de se considerar a comunidade LGBTI+ como um universo homogêneo apenas porque reúnem pessoas em dissidência da norma:

[...] há, nesse grupo, uma diversidade e uma pluralidade incontornáveis. Marcadores sociais de diferença como classe, raça, território, idade, gênero, ideologias, atravessam esses corpos, forjando sujeitos com visões diferentes em torno de suas próprias identidades e posições no mundo (Quinalha, 2022, p. 110).

Maus-tratos, violência e abandono familiar; degradação e ofensas da comunidade; privação e negação de direitos; sofrimento, violência e morte como experiência cotidiana. Vivendo as diversas formas de desrespeito, ameaçadas e ameaçadas na sua integridade física, dignidade e integridade social, pessoas dissidentes sexuais e de gênero conhecem a gramática dos conflitos nas três dimensões de falta de reconhecimento.

Direitos importantes foram conquistados, mesmo que não na esfera do legislativo, mesmo que assombrados pela reação da sociedade conservadora e pela troca de governos. Mas são conhecidos e reconhecidos?

E na Educação?

Reconhecemos dissidentes sexuais e de gênero, acolhendo as diferenças, ou como sujeitos de menor valor? Conhecemos e reconhecemos suas histórias, trajetórias, suas existências e seus direitos?

No próximo capítulo, apresentamos o resultado do estado do conhecimento realizado para compreender que pesquisas foram realizadas acerca de gênero e sexualidade no Ensino Superior, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

4 GÊNERO E SEXUALIDADE – DISSIDÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: NA TRILHA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Conhecimento é poder. Aprender e nos sentir conectados a uma infinidade de experiências que são semelhantes e diferentes das nossas pode nos ajudar a entender nosso lugar social. É uma conscientização que é também um instrumento de transformação.

James N. Green
(2023, p. 14).

Este capítulo apresenta o processo de Estado do Conhecimento realizado para compreensão e aproximação do campo de estudo¹⁴. Descrevemos o caminho trilhado, as escolhas, as análises realizadas e as reverberações que delas emanaram. Na caminhada, foi preciso fazer paradas, decidir o que seguiríamos levando, experimentar dúvidas sobre assertividade. Assim são as caminhadas, sabemos com certeza de onde partimos, já o caminho e a chegada costumam reservar surpresas e aqui não foi diferente. Ao término, a caminhada valeu cada passo, porque ocorrem mudanças para quem caminha, e a riqueza conquistada no trajeto levamos na bagagem para seguir trilhando o caminho da pesquisa.

4.1 NA TRILHA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

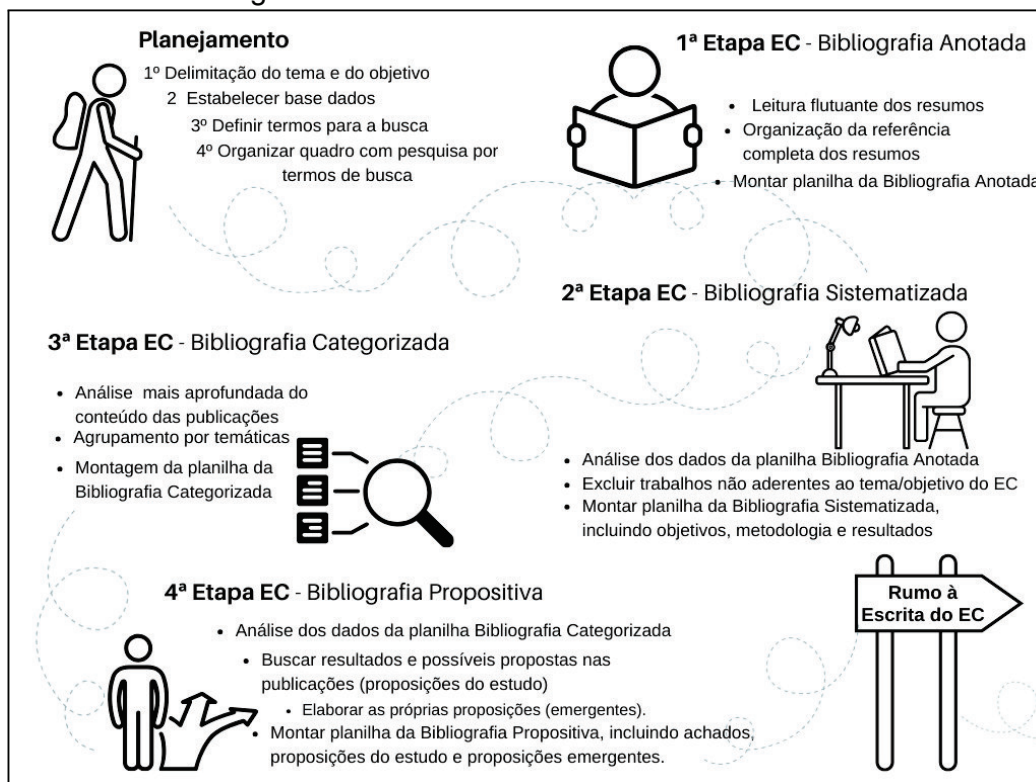
Iniciamos esta escrita com duas escolhas: o Estado do Conhecimento (EC) e as autoras de quem nos fizemos acompanhar na trilha realizada. Para embasar a pesquisa da tese, rompendo preconceitos originados nas crenças e saberes que trazemos ao iniciar a investigação, encontramos no trabalho de Marília Morosini, Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt a possibilidade de aproximação com o campo científico. Para essas autoras (2021, p. 23), o EC “é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Ao optar por realizar um caminho para chegar a determinado lugar, cabe fazer planos, criar estratégias, munir-se de recursos, traçar rotas e fazer escolhas que nos

¹⁴ Artigo elaborado a partir deste capítulo está publicado em: Pizzoli; Stecanela (2025) Scielo Preprints. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12104>

acompanharão no percurso. Na trilha da construção do EC, seguimos as etapas ilustradas na Figura 7.

Figura 7 – Trilha do Estado do Conhecimento



Fonte: elaborada pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

No planejamento da caminhada do EC, o primeiro passo a dar é a delimitação do tema e do objetivo que se deseja alcançar com tal metodologia. Nos interessavam as pesquisas sobre “gênero e sexualidade no Ensino Superior”. Ao pesquisar gênero e sexualidade, enquanto categorias de análise, buscamos descobrir especificamente as produções acerca de dissidentes sexuais e de gênero, neste estudo entendidos como aquelas pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade (Luz; Carbonara, 2021) e ao caráter identitário, não privilegiando nenhuma identidade em particular (Colling, 2015). Tal definição impacta diretamente na escolha dos termos de busca, como abordaremos mais adiante.

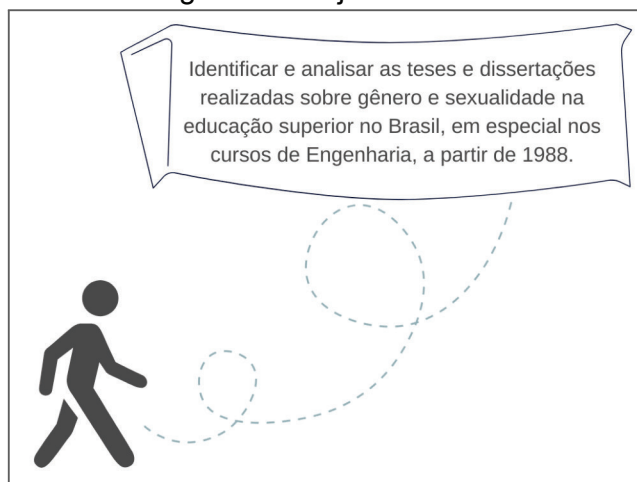
Feita a opção pela investigação no âmbito do Ensino Superior, nosso interesse, para além da produção científica acerca do tema neste nível de ensino, avançava para a existência de produções científicas relacionando dissidências sexuais e de gênero a cursos de Engenharia, que tradicionalmente mantêm perfil de

atuação heteronormativo e privilegiando componentes curriculares de formação técnica.

O ano de 1988 foi definido como base para o recorte temporal, considerando a importância da CFB de 1988 como marco, uma vez que estabeleceu a dignidade humana como um dos fundamentos do Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito. Justificamos tal escolha, a partir de Pizzoli e Dill (2023, p. 155), que interpretando os artigos 1º (inciso III) e 5º (inciso XLI) entendem que “[...] são assegurados a todos os cidadãos, independente da orientação sexual e identidade de gênero, os direitos à vida (e vida digna), liberdade, igualdade, segurança e propriedade.”, considerando que os direitos de DSG estão contemplados *implicitamente* na Constituição Cidadã, na perspectiva da vida digna e da igualdade de todas as pessoas.

O primeiro passo, o objetivo do EC (Figura 8) foi assim definido: “Identificar e analisar as teses e dissertações realizadas sobre gênero e sexualidade na educação superior no Brasil, em especial nos cursos de Engenharia, a partir de 1988.”

Figura 8 – Objetivo do EC



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Os próximos passos envolveram a escolha da base de dados e a definição de termos de busca para a pesquisa. A base de dados escolhida foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a qual “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa” (IBICT, 2023, n.p.).

Cabe aqui diferenciar palavra-chave e descritor. A primeira, segundo Brandau, Monteiro e Braile (2005, p. 8) "[...] não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre." Já os descritores, "[...] são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo" (2005, p. 8). Para que palavras-chaves se tornem descritores têm que "[...] passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto" (2005, p. 8). Neste estudo não foram utilizados descritores e, para não confundir com as palavras-chave dos trabalhos encontrados, adotamos a expressão "termos de busca".

A definição dos termos de busca envolveu um exercício de "maturação", já que várias são as palavras e expressões que nos levam aos dissidentes na temática gênero e sexualidade. Diversos testes foram realizados, agregando-se operadores booleanos¹⁵, em busca avançada na base de dados escolhida. O Quadro 3 apresenta alguns testes e termos utilizados nas buscas, até a definição pela versão final, que resultou em 498 trabalhos.

Quadro 3 – Pesquisa por termos de busca

Data da busca	Termos pesquisados	Títulos encontrados	Campo pesquisado
13/01/2023	Gênero e Sexualidade "Ensino Superior" OR "Educação Superior" OR "Engenharia"	163 (1988 a 2023)	todos
13/01/2023	(gênero e sexualidade) OR "diversidade sexual" OR "identidade de gênero" OR "identidade sexual" OR "dissidentes sexuais" OR "dissidências sexuais" OR "dissidentes de gênero" OR "LGBT*" OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior" OR "Engenharia"	193 (1988 a 2023)	todos
02/02/2023	(gênero e sexualidade) OR "diversidade sexual" OR "identidade de gênero" OR "identidade sexual" OR "dissidentes sexuais" OR "dissidências sexuais" OR "dissidentes de gênero" OR "LGBT*" OR "lésbicas" OR "gays" OR "homossexuais" OR "bissexuais" OR "travestis" OR "transexuais" OR "transgêneros" OR "queer" OR "intersexuais" OR "assexuais" OR "Ensino Superior" OR "Educação Superior" OR "Engenharia"	498 (1988 a 2023)	todos

Fonte: elaborada pela autora (2023).

¹⁵ Na recuperação da informação a estratégia de busca é entendida como "uma técnica ou conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados" (Lopes, 2002, p. 61), na prática bibliotecária, é a "fórmula composta por palavras, que geralmente inclui operadores booleanos e pode incluir sinais e filtros" (Volpato, 2013, p. 32). "Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO" (CAPCS, 2020, *n.p.*). Na estratégia de busca estabelecida neste estudo, foram utilizados os operadores booleanos AND e OR, além de aspas (para termos compostos) e asterisco (para truncagem/substituição de múltiplos caracteres).

Ao realizar testes com os possíveis termos, percebemos que as dissidências sexuais e de gênero podem estar referidas em um grupo amplo de palavras-chaves, para além dos limites da expressão *gênero e sexualidade*, incluindo a evolução da sigla LGBTQ+. Por esse motivo, optamos por utilizar o operador booleano “OR”, para ampliar a busca, partindo das palavras gênero e sexualidade, mas considerando ainda as expressões diversidade sexual, identidade de gênero, dissidentes sexuais, dissidências sexuais (esta sugerida pela plataforma no processo de busca), dissidentes de gênero, bem como a sigla LGBTQ acrescida do asterisco (para substituir possíveis caracteres, o que considera os acréscimos à sigla). Foram ainda incluídas as palavras correspondentes a cada letra da sigla LGBTQIA (lésbicas, gays, homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexuais¹⁶ e assexuais), o que aumentou consideravelmente a quantidade de títulos encontrados. Mesmo que possa parecer excesso de preciosismo ou falta de objetividade, optamos por fazer dessa forma, preferindo pecar por excesso ao invés de correr o risco de prescindir de pesquisas, em tema que nos é tão caro e que costuma envolver grupos de pessoas sub-representadas e invisibilizadas.

E assim, com a apresentação do Quadro 3, o planejamento estava pronto e as etapas puderam iniciar.

4.1.1 Primeira Etapa do EC – Bibliografia Anotada

Na primeira etapa do EC, Bibliografia Anotada, verificamos inicialmente se havia duplicidade de títulos, tendo sido identificados 41 trabalhos duplicados, os quais foram excluídos da relação, restando 457 trabalhos a analisar.

A seguir foi realizada a leitura flutuante¹⁷ dos resumos dos trabalhos e, tendo como bússola o objetivo estabelecido para a trilha do EC, os estudos foram separados segundo três critérios, conforme apresentado na Tabela 1:

- a) 0 - Em Duplicidade;
- b) I - Aderentes ao tema/objetivo, que seguiram caminho para a segunda etapa;

¹⁶ Considera-se atualmente como mais adequada a expressão “intersexo” em lugar de “intersexuais”. Ao realizar nova busca foram encontrados apenas dois trabalhos, que seriam excluídos, por se referirem a trabalhos sobre peixes.

¹⁷ Trata-se de atividade de pré-análise, “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas...” (Franco, 2021, p. 11).

- c) II - Falta de aderência ao tema e/ou objetivo do estudo: excluídos da análise. Os trabalhos identificados neste critério foram agrupados em treze categorias de exclusão, constantes na Tabela 1.

Tabela 1 – Critérios e categorias de trabalhos 1ª Etapa

Critérios e Categorias de exclusão - 1ª Etapa		Quantidade
0 - Em Duplicidade		41
I - Aderência ao tema/objetivo		98
II - Falta de aderência ao tema/objetivo: não relacionados a gênero e sexualidade no Ensino Superior.		359
Categorias estabelecidas para exclusão	<i>ações afirmativas , educação especial e inclusivas , permanência e êxito, movimentos sociais</i>	31
	<i>adolescentes, ensino médio</i>	6
	<i>biodiversidade, sustentabilidade, atividades agrossilvopastoris, saneamento e estruturas urbanas (e seus produto)</i>	68
	<i>carreira de pesquisa, produtividade acadêmico, produção de conhecimento, gestão do conhecimento</i>	4
	<i>economia, administração (indústria, empreendedorismo, marketing, logística, transporte, custos...) e formação</i>	40
	<i>gênero feminino, divisão sexual do trabalho, sexismo</i>	69
	<i>gênero textual (literário, poesia, oralidade, leitura, escrita e argumentação), musical e artístico</i>	22
	<i>gestão escolar, universitária, expansão, extensão, internacionalização, avaliação institucional, arquitetura de cursos, EAD, Mooc</i>	31
	<i>licenciaturas, pedagogia, formação, identidade, profissionalização, avaliação e saúde docente</i>	43
	<i>matemática (modelos, dificuldades...)</i>	7
	<i>recursos didáticos, pedagógicos, técnicos, tecnológicos, TDIC</i>	9
	<i>saúde, doenças, enfermagem, obstetrícia, estruturas e formação para a saúde</i>	12
	<i>temas específicos dos cursos de engenharia e tecnologia</i>	17
Trabalhos selecionados a partir dos termos de busca:		498
Total de exclusões na 1ª Etapa:		400
Trabalhos a analisar na 2ª Etapa		98

Fonte: elaborada pela autora (2023).

O termo gênero trouxe muitos trabalhos que não estão ligados a gênero e sexualidade, como gêneros textuais, literários, etc. Também relacionados ao gênero feminino, trabalhos que tratam da presença da mulher em cursos e diferentes espaços, da divisão entre homens e mulheres, e que não têm como foco as DSG.

Excluídas as categorias de trabalhos sem aderência ao tema/objetivo e em duplicidade, seguimos na trilha com 98 trabalhos. Foi então elaborada a referência

bibliográfica completa de cada um deles (padrão ABNT) e organizada a Planilha da Bibliografia Anotada com os seguintes dados: número, ano, autor/a, título, palavras-chave e resumo, conforme recorte apresentado no Apêndice A.

4.1.2 Segunda Etapa do EC – Bibliografia Sistematizada

A Bibliografia Sistematizada, segunda etapa do EC, consistiu na organização dos trabalhos do banco de dados gerado na etapa anterior, com vistas a uma “[...] seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento [...]” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 67).

Foi realizada uma leitura mais detalhada dos resumos para análise de objetivos, metodologia e resultados, o que possibilitou separar os trabalhos em dois critérios, apresentados na Tabela 2:

- a) I - Aderentes ao tema/objetivo: que seguiram caminho para a terceira etapa;
- b) II - Falta de aderência ao tema e/ou objetivo do estudo, excluídos da análise. Trabalhos identificados neste critério foram agrupados em três categorias: *sem foco ou não abrange o tema no Ensino Superior (graduação e pós-graduação)*; *sem foco em gênero e sexualidade*; *tangencia a temática (resultados ou procedimentos)*.

Tabela 2 – Critérios e categorias de trabalhos 2ª Etapa

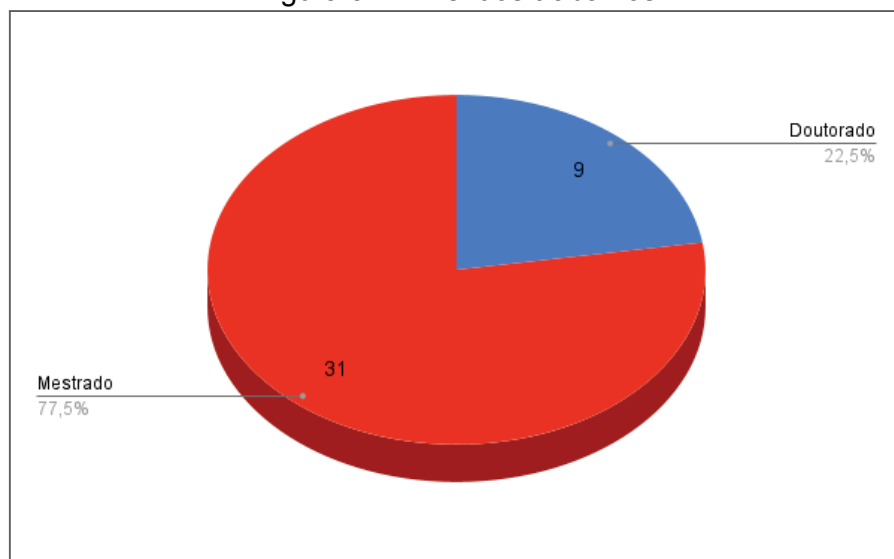
Critérios e Categorias - 2ª Etapa		Quantidade
I - Aderência ao tema/objetivo		40
II - Falta de aderência ao tema/objetivo: não relacionados a gênero e sexualidade no Ensino Superior.		58
Categorias estabelecidas para exclusão	<i>sem foco ou não abrange o tema no Ensino Superior (graduação e pós-graduação)</i>	41
	<i>sem foco em gênero e sexualidade</i>	6
	<i>tangencia a temática (resultados ou procedimentos)</i>	11
Trabalhos analisados na 2ª Etapa:		98
Total de exclusões:		58
Trabalhos a analisar na 3ª Etapa		40

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Na primeira categoria, com o maior número de exclusões, foram agrupados os trabalhos que não abrangiam ou não tinham o Ensino Superior como foco. Foram ainda identificados trabalhos que, apesar de realizados no Ensino Superior, não tinham foco em gênero e sexualidade, bem como os trabalhos nos quais o tema gênero e sexualidade somente tangenciou procedimentos, dados ou resultados. Mantidos os trabalhos com aderência ao tema e objetivo propostos para o EC, foi elaborada a Planilha da Bibliografia Sistematizada (recorte no Apêndice B), com 40 trabalhos constituindo o *corpus* de análise do EC, contendo os seguintes dados: número, ano, autor/a, título, nível, objetivos, metodologia e resultados.

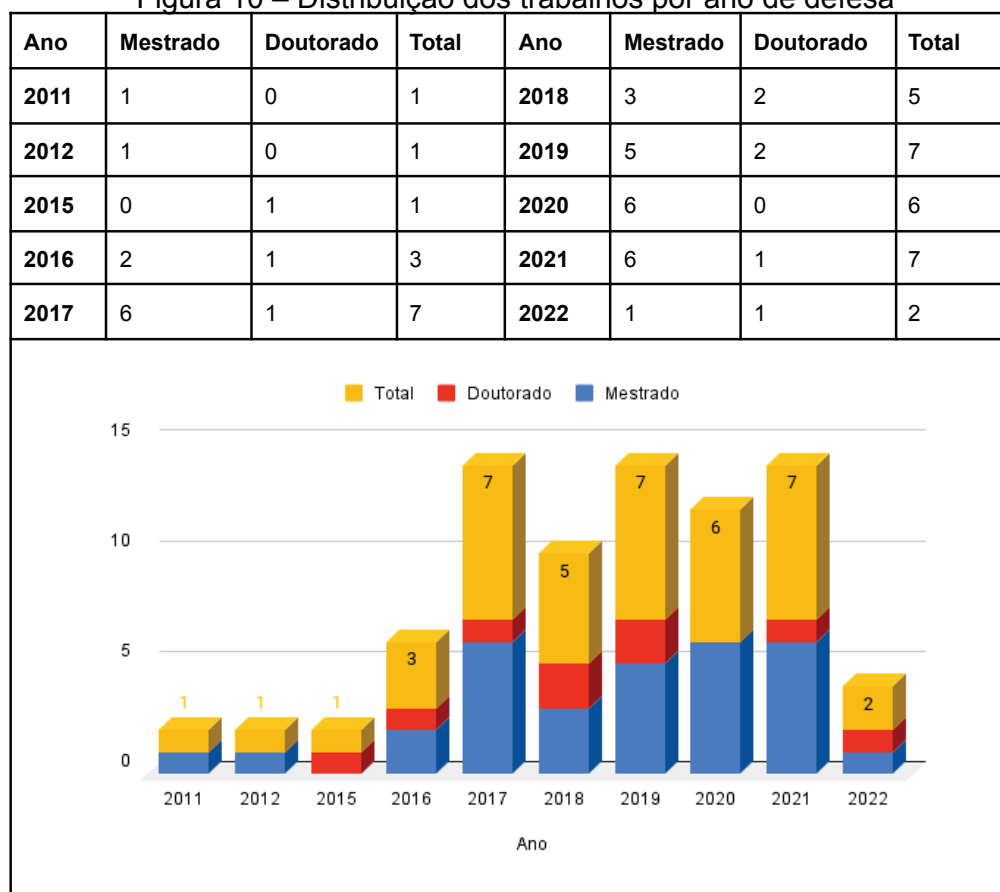
Do total de trabalhos, as dissertações predominam, são 31 estudos de nível de mestrado (77,5%) e nove de doutorado (22,5%), conforme ilustra a Figura 9. Ao analisar a distribuição da defesa dos trabalhos no tempo, apresentada na Figura 10, verificamos que, apesar do recorte temporal iniciar em 1988, somente em 2011 a primeira dissertação foi apresentada, como aumento significativo em 2017. Tais dados sinalizam para a possibilidade de investigações futuras, a partir de questionamentos como: Por que somente a partir de 2011? Que fatores impactaram o aumento de trabalhos em 2017?

Figura 9 – Nível dos trabalhos



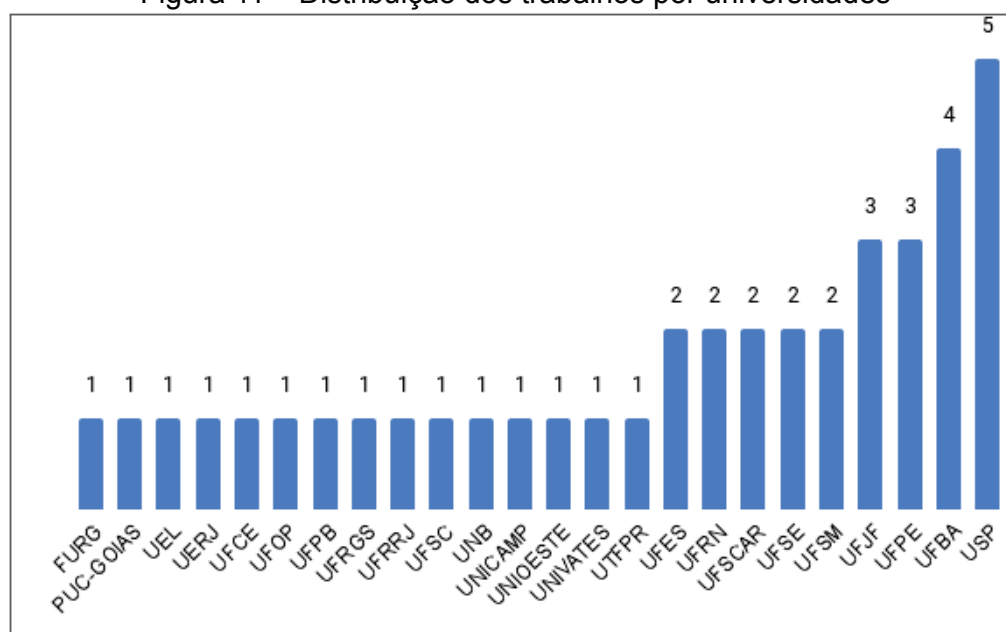
Fonte: elaborada pela autora (2023).

Figura 10 – Distribuição dos trabalhos por ano de defesa



Fonte: elaborada pela autora (2023)

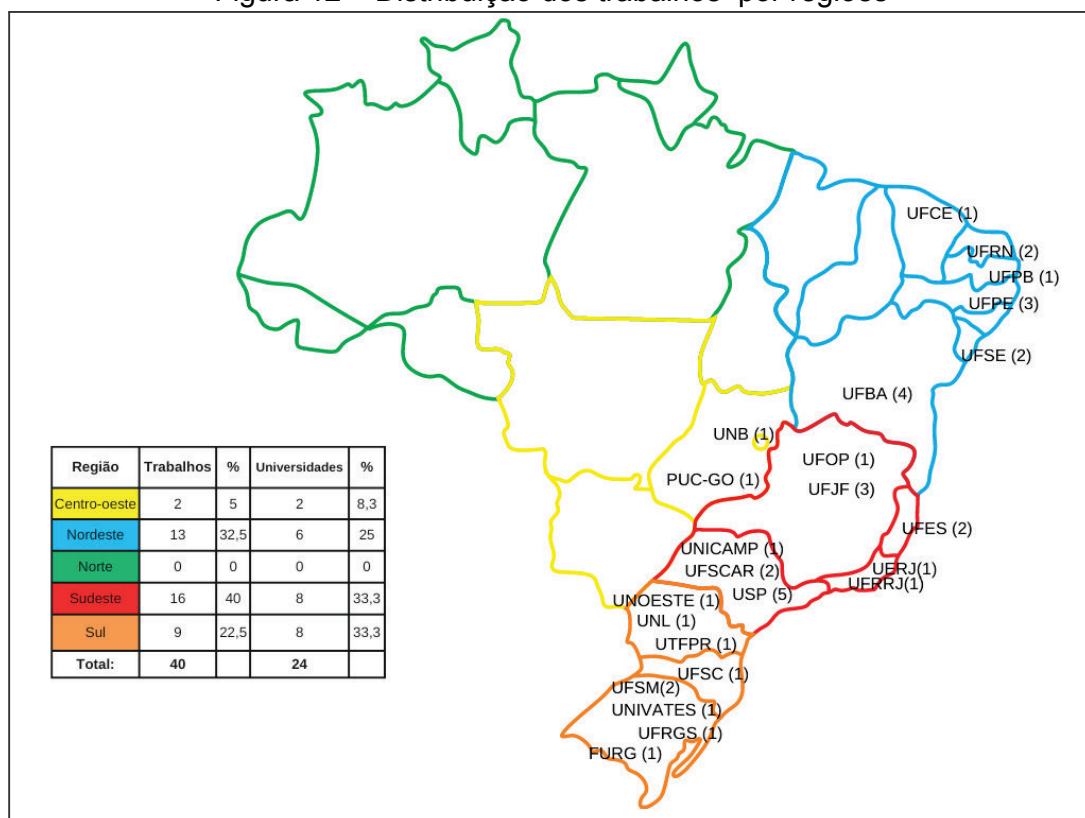
Figura 11 – Distribuição dos trabalhos por universidades



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Os quarenta trabalhos analisados foram desenvolvidos em 24 universidades públicas (18 federais e quatro estaduais) e duas privadas, apresentadas na Figura 11. Os dados nos fazem questionar se há resistência da iniciativa privada quanto ao tema gênero e sexualidade, em especial as dissidências, na Educação Superior. Por outro lado, evidenciam a relevância das universidades públicas quando a pesquisa se propõe à análise de categorias que dizem respeito a grupos socialmente vulnerabilizados que lutam por direitos constitucionais, como o direito à educação.

Figura 12 – Distribuição dos trabalhos por regiões

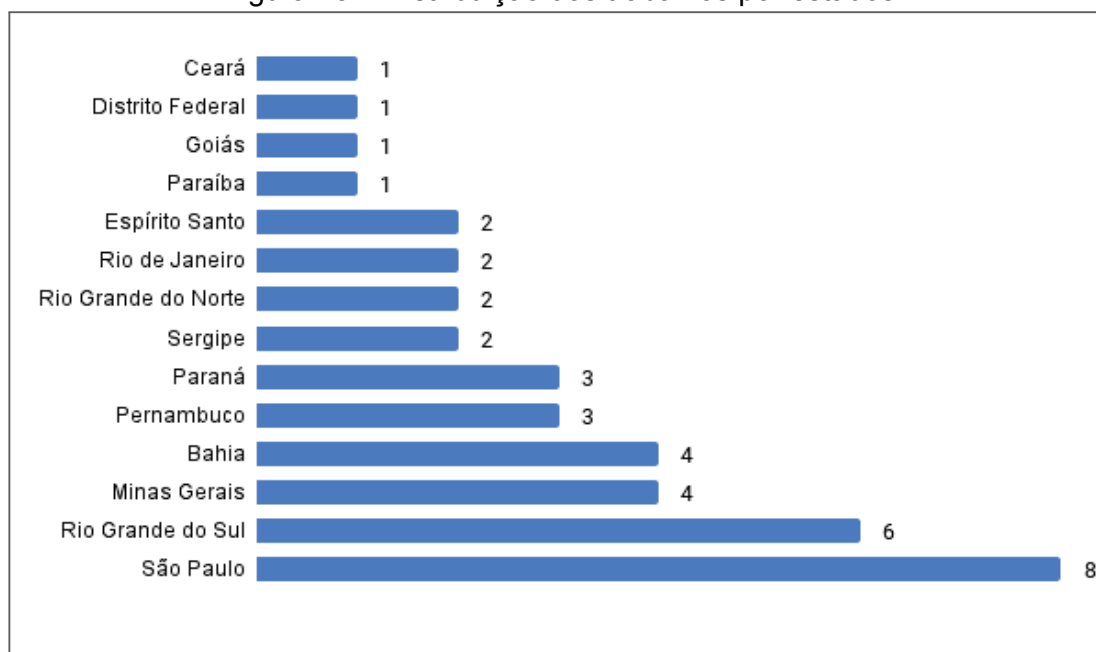


Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ao analisar a distribuição dos trabalhos realizados por regiões (Figura 12) e por estados (Figura 13), percebemos que a região Sudeste corresponde a 40% dos trabalhos apresentados. No entanto, ao comparar o número de universidades por região, verificamos que a região Sul se iguala à Sudeste, sendo pouco menor o número da região Nordeste. Tais dados parecem demonstrar que, mesmo que algumas universidades concentrem mais trabalhos, como ocorre com a USP e a UFBA, há mais Programas de Pós-Graduação abertos ao desenvolvimento de

pesquisas sobre o tema. Os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia apresentam o maior número de trabalhos. Não foram identificados trabalhos de instituições da região Norte dentre os analisados neste estudo.

Figura 13 – Distribuição dos trabalhos por estados

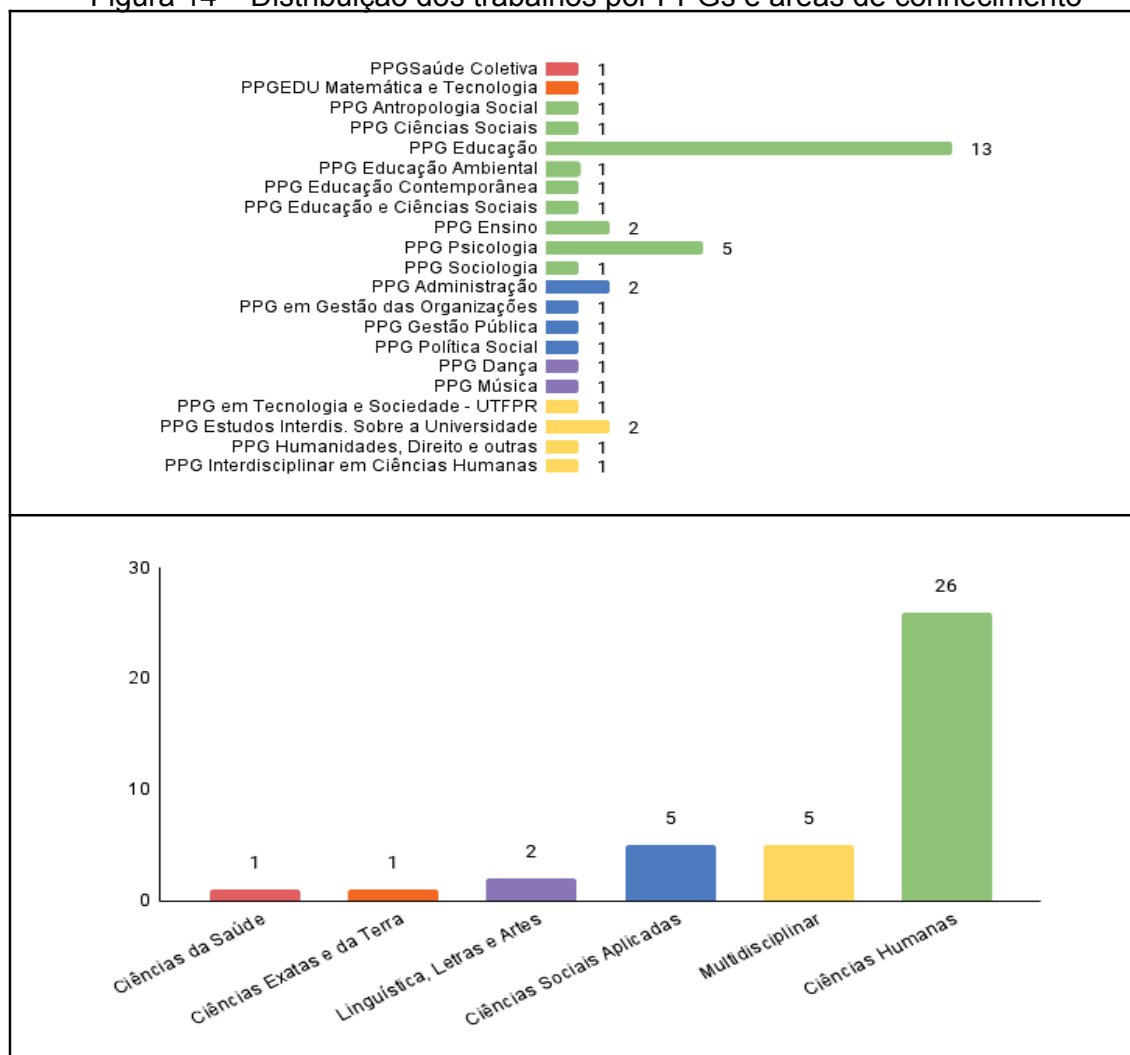


Fonte: elaborada pela autora (2023).

A distribuição dos trabalhos por Programas de Pós-Graduação totaliza 21 PPGs, em seis áreas de conhecimento pela CAPES (Figura 14). Predominam programas da área das Ciências Humanas, com 26 trabalhos (Educação e Psicologia com maior número), seguida de Ciências Sociais, com cinco trabalhos de Administração/Gestão. Ao considerar que a área de conhecimento Multidisciplinar, também com cinco trabalhos, une justamente as áreas já citadas (Direito, Sociedade, Humanidades...), verificaremos que somente quatro trabalhos foram apresentados em outras áreas (Artes, Saúde e Ciências Exatas).

Com base nisso, podemos questionar: Por que a temática das dissidências de gênero e sexualidade no Ensino Superior não aparecem como foco em PPGs de outras áreas?

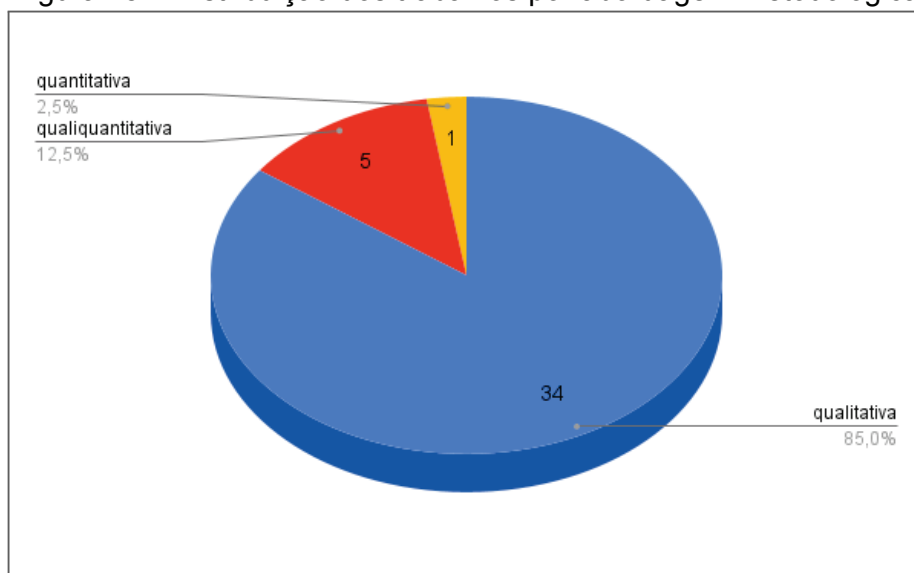
Figura 14 – Distribuição dos trabalhos por PPGs e áreas de conhecimento



Fonte: elaborada pela autora (2023).

No que tange à abordagem metodológica dos trabalhos analisados, predominam as pesquisas de abordagem qualitativa, adotada em 34 trabalhos, representando 85% do total (Figura 15). Cinco pesquisas adotaram a abordagem qualiquantitativa e apenas uma a abordagem quantitativa, sendo esta da área da saúde.

Figura 15 – Distribuição dos trabalhos por abordagem metodológica



Fonte: elaborada pela autora (2023).

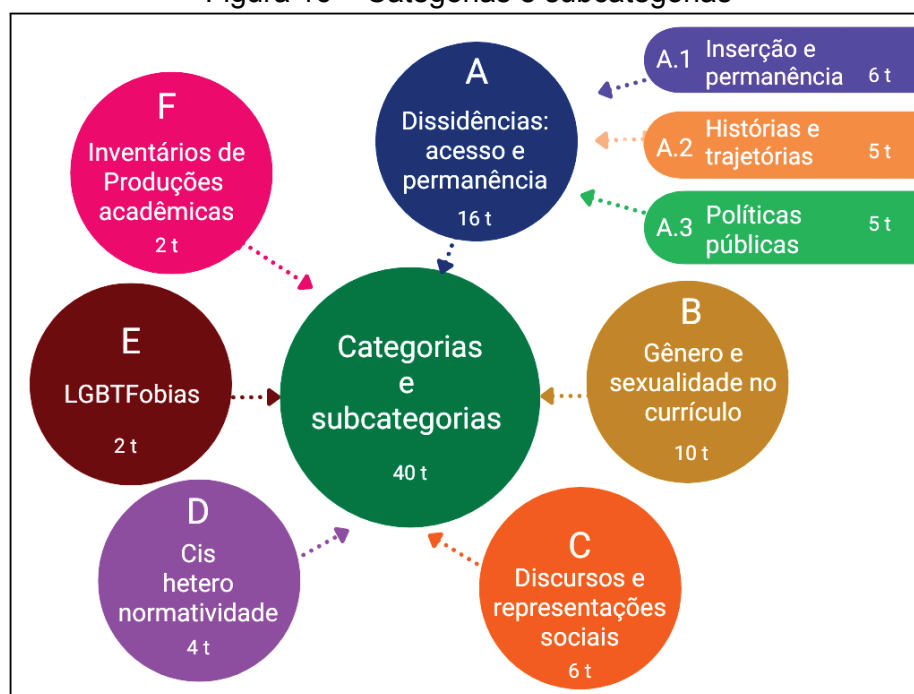
4.1.3 Terceira e Quarta Etapas do EC – Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva

A partir da leitura e sistematização realizadas na 2ª Etapa, foi possível agrupar os trabalhos por aproximações temáticas, originando-se as seis categorias apresentadas na Figura 16:

- A. Dissidências: acesso e permanência. Com três subcategorias:
 - A.1 inserção e permanência;
 - A.2 histórias e trajetórias;
 - A.3 políticas públicas;
- B. Gênero e sexualidade no currículo;
- C. Discursos e representações sociais;
- D. Cisheteronormatividade¹⁸;
- E. LGBTQfobia;
- F. Inventários de produções acadêmicas.

¹⁸ Matriz regulatória e normatizadora que, a partir da lógica sexo-gênero-sexualidade, impõe a heterossexualidade e a cisgeneridade como padrão de normalidade, discriminando quem subverte tal lógica (D'Ávila, 2022; Lemos, 2017; Vergueiro, 2015).

Figura 16 – Categorias e subcategorias



Legenda: A ... E = categorias A1...A3 = subcategorias t = nº de trabalhos
 Fonte: elaborada pela autora (2023).

A Tabela 3 apresenta o agrupamento dos trabalhos nas seis categorias emergentes. Cabe salientar, que a categorização se deu pela aproximação da temática principal, mas observou-se em muitos trabalhos a intersecção entre as temáticas. Assim, por exemplo, um trabalho inserido na categoria 1, pode também abordar aspectos da categoria 4.

Tabela 3 – Agrupamento dos trabalhos em categorias

Categoria	Título	Nº de trabalhos	Subcategorias/Número dos trabalhos
A	Dissidências: acesso e permanência	16	A.1 inserção e permanência: 3, 5, 19, 35, 96, 112 A.2 histórias e trajetórias: 7, 27, 80, 143, 276 A.3 políticas públicas: 10, 61, 63, 144, 277
B	Gênero e sexualidade no currículo	10	6, 8, 9, 53, 59, 151, 153, 157, 184, 207
C	Discursos e representações sociais	6	13, 36, 48, 76, 98, 279
D	Cisheteronormatividade	4	22, 52, 145, 289
E	LGBTfobia	2	65, 172
F	Inventários de produções acadêmicas	2	18, 55

Fonte: elaborada pela autora (2023).

O agrupamento dos trabalhos em categorias deu origem à Planilha de Bibliografia Categorizada, que contém os campos: número, ano, autor/a, título, nível, objetivos, metodologia, resultados e categoria. O Apêndice C apresenta o recorte da Planilha de Bibliografia Categorizada.

Ao desenvolver as orientações para a metodologia bibliográfica EC, as autoras Morosini, Kols-Santos e Bittencourt (2021) nos desafiam a analisar os achados, as proposições do estudo e pensar em proposições que emergem a partir da nossa análise. A quarta etapa do método, originou então a Planilha de Bibliografia Propositiva, formada pelos seguintes dados: número, categoria, achados, proposições do estudo e proposições emergentes. O Apêndice D apresenta o recorte da Planilha de Bibliografia Propositiva.

4.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS EMERGENTES

A seguir apresentamos a análise das categorias e subcategorias que emergiram nas etapas do EC.

4.2.1 Categoria A – Dissidências: acesso e permanência

Nessa categoria, agrupamos os trabalhos em três subcategorias: *inserção e permanência*; *histórias e trajetórias*; e *políticas públicas*, analisadas a seguir.

4.2.1.1 Subcategoria A.1: Inserção e permanência

Os estudos agrupados nesta subcategoria apresentam a situação paradoxal vivenciada por estudantes dissidentes sexuais e de gênero - em especial pessoas trans, no espaço universitário que se apresenta tanto como possibilidade de desenvolvimento e afirmação quanto de segregação e violência. Nesse sentido, Silva, E. (2017, p. 20) reconhece que a universidade compreendida "como um terreiro de diversidades, propício para a saída do armário, vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-binários e normativos", também se apresenta como espaço de "práticas de silenciamento e invisibilização desses gêneros e sexualidades, em especial nos espaços formais de aprendizagem, a exemplo da sala de aula" (Silva, E., 2017, p. 20). Em alinhamento, sobre as contradições vivenciadas por estudantes trans na universidade, a autora Santos (2018) enfatiza

que apesar da segregação também encontram nela um "espaço para o entendimento de suas próprias identidades, a partir da busca do conhecimento sobre a transexualidade, gênero e sexualidade" (Santos, 2018, p. 71).

Iazzetti (2021) escreve em sua dissertação sobre “potências” e “perigos” de presenças trans na universidade, ressaltando as constantes negociações e agenciamentos nas trajetórias de estudantes, além do desgaste que delas resulta: “Potência e perigo surgem como uma corda bamba na permanência nesse espaço” (p. 258). No entanto, a autora nos incita a pensar como se dão tais relações e negociações, a partir da presença trans nos espaços universitários:

[...] os espaços educativos não apenas se configuram – e não apenas devem ser lidos analiticamente desse modo – enquanto espaços estritamente normativos e opressivos, mas espaços que abrem também possibilidades de resistências e enredamentos outros, configurando manejos e agenciamentos dos corpos que transitam por entre esses espaços, incluindo na abertura a transformações em meio a essas fricções. (Iazzetti, 2021, p. 255).

A violência e o preconceito, no entanto, antecedem as portas do ambiente universitário. Santos (2018) enfatiza que o processo de segregação vivenciado pelas pessoas trans na Educação Básica continua no Ensino Superior e se torna perceptível já no ingresso, quando sua identidade não é reconhecida e o nome social não é respeitado. Para Scote (2017), mesmo sendo menos incisivo que no Ensino Fundamental e Médio, o preconceito no contexto universitário existe e as pessoas trans carregam o medo de passar novamente pelos processos de exclusão e preconceito que vivenciaram na escola. Dentre os aspectos problemáticos, o autor evidenciou "A necessidade de sobrevivência dentro de um universo que ainda não as/os compreende e o sentimento de isolamento no contexto universitário frente à transexualidade [...]" (Scote, 2017, p. 139).

O acesso, a formação e a permanência na universidade é facilitado por conquistas legais e de lutas dos movimentos trans (Enem, nome social, cursinhos preparatórios, cotas, são alguns dos aspectos citados nos estudos). Já as dificuldades citadas vão desde pagamentos de mensalidades, acesso à moradia estudantil e auxílio alimentação, a negação da utilização de espaços (como banheiro e refeitórios), a falta de acolhimento e trato por docentes e funcionários/as capacitados/as (Scote, 2017; York, 2020). Nesse sentido, a presença de pessoas trans na universidade que fez surgir os coletivos ativistas; a militância trans na universidade e nos movimentos sociais (Santos, 2018; Scote, 2017; Silva, E., 2017;

lazzetti, 2021); programas de extensão (Santos, 2018) têm se demonstrado relevantes para a socialização de saberes, a aceitação de subjetividades, para ampliar o conhecimento e mudar ambientes.

Assim como o número de pessoas trans nas universidades é baixo, as ações para sua permanência ainda são incipientes e insuficientes para alterar a cultura institucional e ampliar a proteção. Foi o que demonstrou o estudo de Cassimiro (2022), ao analisar as práticas profissionais e de gestão direcionadas a estudantes vítimas de lgbtqia+fobias, com rompimento de vínculos familiares. Há, entretanto, um grande potencial para ampliação. Na visão de Santos (2018, p. 8) é preciso “desfazer ideias preconcebidas sobre corpo, gênero e sexualidade, para que possamos não mais analisar os corpos, os gêneros e as sexualidades das pessoas transexuais, mas aprender a partir deles”. Também no trabalho de lazzetti (2021) ao buscar responder a pergunta “Existe universidade em pajubá¹⁹?”, aparece a mudança de perspectiva:

[...] é uma pergunta que tanto aponta para nosso momento atual – no recém-ingresso de pessoas trans* no ensino superior público brasileiro, em seus meandros legais, manejos cotidianos, enredamentos políticos e afetivos, inserção na produção de conhecimento acadêmica... – suas múltiplas histórias ontem e hoje e, nesse momento final, para futuros possíveis. E não falamos aqui de futuros de pessoas trans*, especificamente (não apenas), mas de futuros “com”, de futuros compartilhados, que podemos re/imaginar e constituir, em conjunto, a partir de processos diversos de responsabilização e sensibilização, frente a tais experiências complexas. De futuras universidades, pesquisas, existências e mundos possíveis (lazzetti, 2021, p. 283).

Nas análises desta subcategoria, fica evidente ainda a necessidade de que os estudos contemplem a interseccionalidade de marcadores, que não se limitam a questões de gênero e sexualidade, mas são entrecruzados por questões de raça, credo, políticas, econômicas, sociais.... (Silva, E., 2017; lazzetti, 2021; York 2020).

4.2.1.2 Subcategoria A.2: Histórias e trajetórias

O caminho percorrido, a história de cada pessoa impacta no acesso, na permanência e no êxito educacional. É assim na Educação básica, e as pesquisas

¹⁹ “O Pajubá tem origem na fusão de palavras provenientes da língua portuguesa com as extraídas dos grupos étnico-linguísticos oriundos da África Ocidental, que foram trazidos ao Brasil para serem escravizados. Também muito utilizado pelos praticantes de vários segmentos das religiões de matriz africana e afro-brasileiras, tais como a Umbanda e o Candomblé, por serem espaços de acolhimento para as minorias, incluindo a comunidade LGBTI+, que passou a adaptar e criar vocábulos em outros contextos no Brasil” (Rodrigues; Andrade, 2023, p. 6).

evidenciam que o mesmo acontece na Educação Superior. As pesquisas identificadas nesta subcategoria descortinam “mundos imersos em estigmas e sofrimentos” (Agreli, 2017, p. 7). De um lado, trajetórias educacionais com experiências de preconceitos e discriminação, gerando luta e resistência diante de normatizações que insistem em negar direitos e tornar espaços inabitáveis (uso do nome social, acesso a banheiros, salas, estágios...), mas de outro lado, fazendo emergir estratégias para sobrevivência e, ainda, possibilitando múltiplas formas de vivências, em especial para as pessoas trans (Ribeiro, I. M. 2019; Araújo, 2021).

Ao pesquisar a construção do *self* educacional de pessoas trans, Rocha (2021) evidencia discursos de abjeção das pessoas na Educação Básica, que chegam à Educação Superior e vivenciam o que denominou de “tensão dialógica”, pois se deparam com discursos e práticas tanto inclusivas quanto excludentes, num processo de coexistência entre posições de abjeção e resistência, corroborando os achados de Ribeiro, I. M. (2019) e Araújo (2021), sobre as experiências universitárias simultaneamente contraditórias das pessoas trans.

A complexidade da vivência na instituição universitária aparece ainda no estudo de Coelho (2021) ao investigar como se dá a identificação lésbica no espaço universitário. A universidade têm papel central para que as mulheres adquiram um repertório que as permita viver, negociar, reconstruir, ressignificar e reivindicar sua lesbianidade, num mundo generificado e heterossexual. Neste contexto, espaços de compartilhamento e politização, a exemplo da moradia estudantil, de coletivos feministas e LGBTQIA+, das repúblicas e do ambiente virtual de ciberativismo são referenciados como relevantes no acolhimento, disputa e aliança. Ao questionar se a lesbianidade ainda é abjeta, a autora considera que a vivência lésbica é limítrofe, uma subcategoria da mulheridade. No que tange à influência da universidade sobre a identificação lesbiana, ressalta “a importância das atividades extracurriculares, da imersão no ambiente acadêmico e do ensino entre pares”, e mesmo as citações sobre a importância de docentes “se deram em contextos ligados à participação política, à horizontalidade das relações e à performatividade subversiva dos corpos-bandeira²⁰” (Coelho, 2021, p. 162).

²⁰ “[...] corpos que atuam politicamente por meio de sua existência performativa.” (Coelho, 2021, p. 67).

4.2.1.3 Subcategoria A.3: Políticas públicas

Estudos sobre as políticas públicas apontam que a inserção e permanência de dissidentes na universidade representam questões muito desafiadoras, em especial para pessoas trans. A transfobia é uma realidade nas instituições e se manifesta de diferentes formas, seja na dificuldade de inserção do nome social, no estranhamento docente, no medo de identificar-se, na impossibilidade de habitar determinados espaços institucionais, do acesso a determinadas oportunidades de estágios, nas piadas de colegas e professoras/es, no desconhecimento e despreparo do corpo técnico e docente para acolher, informar e formar, dentre tantas outras situações (Rosa, 2020; Butkovsky Junior, 2017; Silva, A., 2017). A realidade de tais ações representa, conforme Rosa (2020, p. 122) um “processo de expulsão que acontece cotidianamente em todos os espaços e processos da universidade” e, para essa pesquisadora é a partir da garantia do acesso e permanência da população trans na universidade que se poderá alterar seu processo de desumanização. Em alinhamento, a pesquisa de Butkosky Júnior (2017) conclui que para o respeito a estudantes transgêneros é necessário criar um conjunto de ações que devem alcançar mudanças para garantir o adequado atendimento das suas demandas, bem como é relevante que a instituição reforce as políticas de inclusão, promovendo um ambiente que acolha suas/seus estudantes.

Ao estudar como se deu a implementação de políticas para a acesso e permanência de pessoas trans e quais eram as principais demandas dessa população, Souza (2019) identificou diferenças e semelhanças entre as vivências trans no espaço acadêmico, que são perpassadas por diversas intersecções. As demandas são diferenciadas, envolvendo desde profissionais capacitadas/dos para eventos temáticos, demandas de saúde (como acompanhamento psicológico e hormonal), uso de espaços sem sofrer violência até cotas para pessoas trans. Ressalta que “corpos trans são inventivos, *transbordam*, *transcendem* e *transformam* os lugares em que se encontram [...]” (Souza, 2019, p. 142).

Em sua tese de doutorado, Correa (2017) acompanhou o percurso e lutas de um grupo de pessoas trans para o uso do nome social, concluindo que “[...] o direito conversa com a transexualidade pelo viés da precariedade, da possibilidade de, a qualquer momento, lembrar à essa/esse sujeita/o seu lugar, que é fora da cidadania plena” (Correa, 2017, p. 331). Enfatiza a importância de dar visibilidade às

resoluções que existem na maioria das universidades públicas, evidenciando as faces das pessoas que transitam onde não são desejadas, “faces da transexualidade e da travestilidade e com elas, todas as transgressões ao modelo conservador de gênero e sexualidade” (Correa, 2017, p. 331).

Cabe ainda destacar a relevância da participação de estudantes trans em movimentos sociais e grupos de pesquisa, em ações articuladas, como decisiva para as regulamentações e conquistas de direitos (Correa, 2017; Silva, A., 2017).

4.2.2 Categoria B – Gênero e sexualidade no currículo

Os estudos agrupados nesta categoria tratam das questões relativas à formação de profissionais, em especial de docentes, de ferramentas para tal formação, além de como se dá a inserção da temática gênero e sexualidade no currículo dos cursos.

Em sua dissertação, Silva, K. (2011) analisou projetos pedagógicos e discursos sobre gênero, sexualidade e currículo em cursos de Pedagogia, de três instituições federais, concluindo que existe a possibilidade de abordar gênero e sexualidade no currículo, porém, tal possibilidade é dependente da iniciativa pessoal, ou seja, se efetivará quando algum/a docente ou estudante assumir para si tal tarefa, devendo buscar entendimentos por conta própria. Tais conclusões se alinham aos achados da tese de Soares (2018) ao analisar a inserção, trajetória e permanência de disciplinas com marcadores de gênero e diversidade sexual, também no curso de Pedagogia, de universidades públicas mineiras. Destaca que “a inclusão de gênero e diversidade sexual na Educação se dá de forma restrita e dependente da iniciativa de docentes que pesquisam e coordenam as temáticas [...]” (Soares, 2018, p. 142). Com relação à permanência das disciplinas no curso, “tem relação com as estratégias e articulações que as/os docentes têm desenvolvido na instituição, em grupos de pesquisa, associações de classe, movimentos sociais e outros segmentos da sociedade civil” (Soares, 2018, p. 146).

Evidenciam ainda o jogo de poder existente no interior dos cursos, a influência das políticas educacionais, modalidades de oferta, as brigas por espaços e maior carga-horária, ou seja, um campo de disputas, fazendo (ou não) a reforma acontecer. Gênero e sexualidade envolvem as noções de público e privado, e isso

impacta a forma como serão ou não abordados no currículo (Silva, K., 2011; Soares, 2018).

Ao avaliar a efetividade de um programa de educação sexual com estudantes de Pedagogia, Andrade (2019) concluiu que a temática, quando incluída já no início do curso, pode tornar as/os futuras/os profissionais melhor preparadas/dos para abordar a temática. Ainda sobre ferramentas para formação, outro estudo (Malta, 2016) conclui que o uso de jogos eletrônicos na formação de profissionais da educação, bem como na fase inicial do curso, favorece as discussões sobre gênero e sexualidade, entre outras formas de diversidade.

Ao estudar a formação docente em Psicologia, com atravessamentos de temas relacionados a gênero e sexualidade, Benitez (2021) investigou como docentes de gêneros não conformistas (transmasculinos) do Ensino Superior percebem sua formação como Psicólogos e como Professores. Observou que as narrativas de docentes transhomens "[...] carregam uma marca necessária para a compreensão sobre educação, em especial para pessoas cisgêneras" (Benitez, 2021, p. 25). Não restringir uma vivência à transmasculinidade, olhar para o que está além das sexualidades ou das identidades, reconhecer a coletividade que cada existência carrega, representa, para esse pesquisador "[...] uma proposta de ruptura profunda com algumas práticas naturalizadas, tanto na Educação quanto na Psicologia" (Benitez, 2021, p. 135).

Em sua dissertação de mestrado Gomes (2020) apresenta resultado de análise da inserção das temáticas de gênero, sexo e orientação sexual em diversos cursos (Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Saúde Coletiva) das áreas da saúde em instituições públicas do Rio Grande do Norte. O autor avaliou a formação e as concepções sobre saúde LGBT de estudantes concluintes, observando que são mais frequentes na formação itens relacionados às pessoas trans e travestis. Com relação às concepções sobre a saúde LGBT, houve concordância da maioria com políticas de saúde para essa população. Conclui que a formação de profissionais de saúde "é atravessada, por experiências individuais e institucionais, que devem ser consideradas nas diretrizes da PNSI-LGBT²¹, para assim potencializar e democratizar o acesso a itens essenciais para o cuidado aos corpos no SUS" (Gomes, 2020, p. 6). Alerta, porém, que tal discussão não pode se dar à margem do currículo, dependendo

²¹ Política Nacional de Saúde Integral LGBT

exclusivamente da iniciativa e busca de conhecimento por estudantes. Torna-se fundamental a compreensão de direitos e políticas públicas para a população LGBT, cujas vidas precisam ser cuidadas. É preciso compreender marcadores de gênero, sexo e orientação sexual, bem como “suas produções nos corpos no campo da prática, uma vez que é nesse espaço em que estudantes da área da saúde irão necessitar de um arcabouço formativo que dê subsídio para suas práticas profissionais” (Gomes, 2020, p. 67).

Ao investigar a emergência de disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, que discutem a sexualidade em diferentes cursos de graduação das universidades federais brasileiras, Rizza (2015, p. 16) evidenciou que são poucas as instituições em que não há oferta de disciplinas, produzindo a tese de que “a sexualidade tem se tornado, na atualidade, cada vez mais visível e enunciável, que há uma incitação discursiva acerca da sexualidade a qual vem produzindo efeitos no campo educacional, chegando a ser tema de debate no Ensino Superior, por meio de disciplinas.” A pesquisadora pensa as disciplinas enquanto estratégias biopolíticas, tornando-se mais visíveis na contemporaneidade. Neste sentido, destaca que as políticas educacionais impulsionam a discussão sobre sexualidade, gênero, diversidade e diferença, “tornando-se pauta de debate nas ementas das disciplinas, constituindo assim um campo de disputas, uma arena de poder e de saber que engendram mecanismos de controle e regulamentação, produzindo assim uma arte de governar a população” (Rizza, 2015, p. 147).

Em outro contexto, Ribeiro, I. W. (2019) buscou identificar como uma universidade comunitária no sul do país performa práticas de gênero no seu currículo. Os resultados da pesquisa descrevem que os seguintes discursos compõem o currículo da instituição analisada: política afirmativa, linguagem, binariedade sexo-gênero, maternidade, estados civis, família, violência de gênero, masculinidade, banheiros. “Percebe-se que existem tensionamentos internos, divergências e invisibilidades em torno da performatividade de gênero” (Ribeiro, I. W. 2019, p. 169), porém destaca a autora que há o interesse da instituição em “[...] tomar as práticas de gênero como uma questão importante para o desenvolvimento sustentável, acadêmico e regional” (Ribeiro, I. W. 2019, p. 169).

O trabalho de Silva, R. (2020), ao buscar compreender a constituição do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GPESEX), no contexto do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará identificou sua

importância para o curso e para a formação docente. Proposto e mantido por alunas, de 2012 a 2015, o grupo representava um espaço para que aprendessem de forma coletiva e colaborativa, espaço que não existia no currículo. Além disso, ultrapassou as fronteiras institucionais, por meio da atuação em escolas e da publicação de trabalhos em eventos. A autora conclui que ao não contar mais com tal espaço proporcionado pelo grupo, enquanto ambiente para uma formação de professoras/es comprometido com a realidade, o curso perde muito, sendo necessária e urgente a criação de outro espaço semelhante.

A pesquisa de Silva, L (2019) ressalta a importância e propõe repensar assuntos como gênero e sexualidade nas ações institucionais e na atuação de estudantes, professoras/es e gestoras/es, a partir da Pedagogia Queer. Assim, reforça a luta contra as violências: "Ao perceber os procedimentos (hetero)normativos que são evidenciados nos currículos, procura-se promover instabilidades, transgressões e os arranjos não dicotômicos da Teoria Queer para subverter as lógicas pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES)" (Silva, L., 2019, p. 8).

4.2.3 Categoria C – Discursos e representações sociais

Porcino (2016) e Araújo (2018) analisaram em seus estudos de mestrado as representações sociais sobre travestis e pessoas trans, respectivamente. Na primeira pesquisa, realizada com estudantes de bacharelado de Saúde, observou-se que no núcleo central das representações sociais do grupo investigado não há diferenciação entre a identidade de gênero e a orientação sexual, evidenciando que reproduz, a partir da diferenciação biológica homem-mulher, aspectos culturais e sociais. Ficou evidente ainda que o preconceito, enquanto elemento de realidade, é percebido como o principal enfrentamento diário de travestis. Entendendo que as representações sociais de psicólogos podem influenciar suas posições e práticas, Araújo (2018), buscou conhecer as representações sociais de pessoas trans entre estudantes de psicologia. Os elementos que emergiram com maior força em tais representações foram "Mudança de sexo", "Gênero" e "Identidade". Estudantes, tanto de início quanto concluintes do curso, consideravam que sua formação no curso, para realização de um trabalho clínico e individual, com relação a gênero e sexualidade era insuficiente/insatisfatória.

Ao iniciar estudos para sua tese, Vivian Siedlecki (2016, p. 16) - com o objetivo de "investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música" - trabalhava com a hipótese de que em espaços acadêmicos já se dessem discussões e que estudos sobre gênero e sexualidade fizessem parte da formação de licenciandas/os em música. No entanto, tal hipótese não se confirmou, "dando lugar à compreensão de que o silêncio sobre a articulação música/gênero/sexualidade nos espaços acadêmicos atravessava a percepção do/as licenciando/as em música." (Siedlecki, 2016, p. 150). Tal silêncio, que a autora define como perturbador, se traduz em um discurso que torna inviáveis existências fora da hetero-cis-normatividade. Ainda no que tange às representações sociais, ao pesquisar como as práticas sociais relacionadas a gênero e sexualidade entre jovens universitárias/os de duas universidades de Goiás, Lima (2017) analisou como a questão de gênero (em especial, a homossexualidade) é percebida, quais significados e sentidos foram construídos por essas/es jovens a partir da convivência interna e externa ao ambiente da universidade. A autora conclui na dissertação:

de acordo com as representações que cada jovem possui sobre sexualidade e gênero, suas práticas se convergem para comportamentos que viabilizam, o respeito e a tolerância, legitimando as diferenças e garantindo muito mais do que antes, a inclusão, igualdade de oportunidades e o enfrentamento de todos os tipos de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a homossexualidade (Lima, 2017, p. 161-162).

"Fora do padrão", "quebra de padrão", "desigualdade de gênero", "minorias", "incômodo", "diferente" foram algumas das categorias que emergiram na pesquisa de Góes (2019) junto a docentes e discentes, visando compreender gêneros não binários em contextos de aprendizagem na formação universitária em uma instituição da Paraíba. A pesquisa confirmou que estudantes não-binárias/os eram as pessoas mais excluídas naquele contexto universitário, conclusão reforçada pelo reconhecimento de docentes sobre a falta de preparo pedagógico e da instituição para a relação com tais estudantes em sala de aula, que, conforme enfatiza a autora "sentem a força das imposições normativas que maceram sobre si mesmas/os a dominância do sistema sexo-gênero, o que implica dizer que a (re)construção do sujeito é uma luta constante [...]" (2019, p. 41). A partir dessas conclusões, enfatiza a necessidade de planejar políticas institucionais consistentes para que a aprendizagem ocorra independente da situação de gênero.

“Que verdades podem nos fazer livres?” Sob este título, Ferreira (2021), apresenta, a partir de fundamentos da cultura afro, o conceito de ignorância sistêmica e coletiva (àimòtología²²) na universidade, no âmbito da pós-graduação. Ao buscar responder como as àimòtologias relacionadas a gênero e raça se manifestam em discursos de professoras/es da pós-graduação, o pesquisador conclui que é preciso deixar a cartesianidade de lado para repensar a universidade e mesmo o que é ciência, conhecimento e tecnologia. A presença de pessoas empobrecidas, indígenas, negras, LGBTI+ no ambiente universitário e na pós-graduação “[...] obriga esses espaços a repensar seus discursos e repensar o próprio conhecimento produzido, compartilhado e dialogado com a sociedade” (Ferreira, 2021, p. 168), esperando que seja possível realizar tal mudança de forma coletiva e a partir das diferenças.

4.2.4 Categoria D – Cisheteronormatividade

Diversos dos trabalhos mencionam a normatividade, a heteronormatividade e a cisgenderidade como padrão normatizado na sociedade e nas instituições universitárias. As pesquisas aqui categorizadas tiveram como foco principal essa temática.

Os estudos de Higashi (2018) e de Mendes (2019) analisaram a heteronormatividade no curso de Administração em duas universidades federais. Em sua dissertação, Higashi (2018) analisou documentos institucionais e discursos de estudantes do curso, observando sinais de naturalização da heteronormatividade, concluindo que gênero e diversidade são temas discutidos de forma muito acanhada no curso, sendo o ambiente universitário fora do curso mais democrático do que o interno, favorecendo inclusive o surgimento de grupos de afinidade que, de certa forma, subvertem o *status quo*. Em sua tese, Diego Mendes defende que o discurso de orientação sexual implícito no curso de graduação em Administração, “[...] possui pressupostos normalizadores e heteronormativos, que restringem as categorias identitárias reconhecidas neste contexto específico e demandam dos estudantes performances consideradas legitimadas no curso” (Mendes, 2019, p. 9).

²² Ao unir a língua e cultura lorubá ao grego/latim, propondo trazer a os saberes negros para a academia, Ferreira (2021, p. 124) e apresenta o seguinte conceito: “é um estudo da produção cultural de ignorâncias, uma vez que estas fazem parte das vivências humanas cotidianas e, ao mesmo tempo, também podem ser utilizadas para apresentar, manipular e/ou uniformizar determinadas narrativas às sociedades.”

Ambos os pesquisadores concordam que a heterossexualidade compulsória normatiza discursos e corpos discentes no curso de Administração. A visão de Higashi (2018, p. 104), para quem "Os discursos dos discentes, com seu posicionamento 'politicamente correto', continua sendo reflexo dos valores disseminados pela cultura heteronormativa na sociedade", é corroborada por Mendes (2019, p. 9) ao afirmar que:

A matriz heterossexual possibilita certo controle social na Administração a partir de elementos legitimados e universalizantes que projetam as performances esperadas pelo(a) administrador(a), e que buscam conformar os corpos discentes sobre identidades previamente arquitetadas.

A pesquisa de Guilherme Floeter (2012) apresenta como a construção das masculinidades com base nas relações de gênero estava evidenciada nos discursos e nas práticas de estudantes de graduação de duas universidades federais de São Paulo (UFSCAR e USP). Analisa que a rivalidade entre as associações acadêmicas de estudantes de ambas as instituições representa a rivalidade "entre o que é ser autenticamente masculino e heterossexual em contraposição ao que é ser feminino e não-heterossexual, estes amplamente concebidos como inferiores em inúmeros sentidos" (Floeter, 2012, p. 86). Destaca ainda que não está circunscrita ao *campus* e, mesmo que não percebam, carregam os valores de tal rivalidade nas suas subjetividades e comportamentos. Ressalta que a formação das subjetividades e da afirmação e confirmação da "masculidade autêntica" se dá a partir da negação, desvalorização e ataque ao feminino e à homossexualidade. O dispositivo da rivalidade, "[...] é minuciosamente ensinado e apre(e)ndido pelos sujeitos, sejam homens ou mulheres [...] só é eficaz porque atua de modo disciplinador em todos. Até mesmo nos sujeitos que são evidentemente prejudicados por ele" (Floeter, 2012, p. 84).

Uma mulher cisgênera pesquisando vivências trans no ambiente universitário federal, assim podemos brevemente caracterizar a pesquisadora Marília Matos, que em 2022 apresentou sua tese intitulada "Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia". A pesquisadora revela que viveu um processo de desconstrução, ao reconhecer, como fruto da cisgeneridade, erros cometidos e processos que exotificam as pessoas trans. Destaca que a universidade reproduz violências e silenciamentos e é incapaz, em sua burocracia, de oferecer respostas rápidas para as demandas das pessoas trans.

Ao mesmo tempo, é um terreno contraditório e potencial para a desconstrução dessa cisnorma arraigada, fomentando o encontro entre pessoas trans que se auxiliam na permanência, ao mesmo tempo em que convidam pessoas cis a rever suas ideias e atitudes, apesar de resistências (Matos, 2022, p. 7).

4.2.5 Categoria E – LGBTFobias

Observamos, pela análise dos trabalhos até então apresentados, que a violência perpassa as vidas dissidentes na universidade, seja em sala de aula ou nos demais espaços do ambiente universitário.

O estudo de Márcio Oliveira (2018, p. 207), realizado com estudantes de Licenciatura em Física e Pedagogia de uma universidade federal de Pernambuco, conclui que a angústia que resulta da LGBTFobia se configura em colonialidade do ser “[...] à medida que os modelos de representação social e de relações de gênero e de sexualidade se mantêm dentro de parâmetros construídos historicamente.” Observou-se maior manifestação de LGBTFOBIA em relação a estudantes de Pedagogia, indicando discentes LGBT e mulheres do curso de Física como vítimas de preconceito resultante da heteronormatividade. Tristeza, medo, sufocamento foram as principais manifestações de angústia e colonialidade do ser, decorrentes da LGBTFobia. “Revelou-se uma espécie de separação territorial entre os cursos estudados e que alunos, professores, o Restaurante Universitário e profissionais terceirizados representam fontes de LGBTfobia” (Oliveira, 2018, p. 8).

Ao investigar como se dá a lesbofobia na vida de mulheres lésbicas em uma universidade federal, Amanda Pedroso (2020) observa que todas as pessoas do universo de LGBTI+, acabam sendo privadas de alguns direitos sociais e políticos, pois não são vistas/tratadas como sujeitos de direitos. Levantamento bibliográfico realizado na dissertação indicou que há pouca produção acerca da lesbianidade na educação quando comparadas a produções sobre outras sexualidades. Ao apresentar a universidade como um território contraditório de disputas (liberdade *versus* vigilância sexual), onde o reconhecimento das pessoas LGBT+ não ocorre plenamente, a pesquisadora destaca que a discriminação e violência se estende aos espaços de vivência e convivência, como repúblicas estudantis, espaços de lazer, festas, de forma que coletivos estudantis e projetos de extensão representam importantes redes de apoio, o que corrobora os achados de Oliveira (2018). A autora ressalta: “[...] observamos jogos de poder, de (in)visibilidade da mulher lésbica [...],

configurando a universidade como um não-lugar para as existências dissidentes da heteronormatividade" (Pedroso, 2020, p. 5).

4.2.6 Categoria E – Inventários de produções acadêmicas

Visando a analisar as pesquisas sobre gênero e sexualidade no âmbito dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior das regiões Norte e Nordeste do Brasil, Linda Santos (2020) realizou mapeamento, em estudo do tipo estado da arte, na plataforma digital BDTD. Usando os descritores gênero, sexualidade, educação selecionou na fase quantitativa 403 trabalhos, 301 dissertações e 102 teses de todo o Brasil. A análise qualitativa se deu com 107 pesquisas da região Norte e Nordeste, com recortes por objeto nas categorias: currículo, formação docente, práticas pedagógicas e vivências

Na categoria currículo, evidencia-se a necessidade de discutir como as questões de gênero e sexualidade estão colocadas nos currículos, produzindo normalização, exclusão, preconceito e desigualdade. O currículo é visto como artefato implicado na produção de corpos e sujeitos generificados, a partir do binarismo homem/mulher, da masculinidade com referência, e da heteronormatividade como legitimadora da sexualidade. Com relação à formação docente, embora as pesquisas não assegurem a mudança de comportamento e discursos docentes, "possibilitam mais espaços de discussões tanto na formação inicial quanto na continuada" (Santos, 2020, p. 154). No que tange à categoria Práticas pedagógicas, as pesquisas apresentam os desafios encontrados pela escola no processo de produção das masculinidades e feminilidades. A pesquisadora entende que "é necessário um deslocamento de sentidos, representações e posições sociais e políticas capazes de (re)pensar os modos de existência sob a perspectiva das diferenças" (Santos, 2020, p. 154). Os trabalhos da categoria vivências - partindo das experiências vivenciadas por interlocutores das pesquisas, ao compartilharem suas percepções, práticas e sentimentos, evidenciam uma abertura no campo de produção de saberes que, para a pesquisadora "[...] isso nos anima a considerá-lo como espaço de possibilidade, de exploração e de contribuição para que a educação possa acolher a diferença" (Santos, 2020, p. 154).

A partir de seu estudo, a autora apresenta elementos a considerar como base para elaboração de políticas públicas (como o aumento de grupos de pesquisa e

trabalho sobre gênero e sexualidade, a inclusão de disciplinas nos cursos de formação profissional e grades curriculares, a capacitação de professores e gestoras das escolas); sugerir pesquisas futuras sobre a temática das vivências trans e sobre o impacto das discussões de gênero e diversidade sexual na diminuição de comportamentos machistas, sexistas, misóginos e lgbtfóbicos em instituições de ensino ou no uso das pedagogias culturais.

Estudo de Martins (2021) buscou conhecer o que se fala sobre as lesbianidades em artigos produzidos na temática gênero e ensino superior. Ao revisar anais de três congressos nacionais, evidenciou a dificuldade de encontrar textos sobre lesbianidades e as lacunas da produção de conhecimento no campo de gênero. Identificou trabalhos sobre acesso de mulheres e LGBTI+ ao Ensino Superior, porém com a ausência de pesquisas sobre as dificuldades resultantes da lesbofobia. Ao ressaltar a persistência de mecanismos da heterossexualidade como regime político no Ensino Superior, que se refere a todo um sistema simbólico que exclui lésbicas das universidades, a pesquisadora destaca a importância para a visibilidade lésbica “[...] importa também que a visibilidade dê conta da vida pulsante e potente das lésbicas, também no interior da universidade, de modo a trazer justiça acadêmica, justiça epistêmica e justiça científica” (Martins, 2021, p. 191).

4.3 O QUE FICA NA BAGAGEM?

Ao findar o caminho trilhado, cabe olhar o que fica na bagagem para que possamos nos direcionar a novos horizontes. O que aprendemos nessa jornada? Que bases construímos para fortalecer nossos pés para seguirmos adiante?

No que tange ao acesso e permanência de estudantes dissidentes na educação superior (graduação e pós-graduação), os estudos evidenciam o caráter paradoxal da universidade. Se, de um lado, representa um espaço para o autoconhecimento, afirmação, liberdade e desenvolvimento, de outro, oprime, segrega e violenta. Nesse contexto de experiências contraditórias - que precisa ser analisado a partir das interseccionalidades que marcam as pessoas; espaços de compartilhamento, movimentos coletivos de luta, grupos de estudos e pesquisa, projetos de extensão se destacam como relevantes, representando importantes estratégias de (sobre)vivências, como "escapes do" e "fissuras no" sistema vigente para que as potências emergjam mesmo em situações de perigo.

É preciso considerar que, apesar do avanço que possam ter representado políticas públicas, como o uso do nome social, ainda há muito que se avançar para que as universidades viabilizem o direito à educação de forma equitativa. Acesso de forma digna, a permanência nos espaços (físicos, virtuais e acadêmicos) e o êxito de todos, todas e todes²³ precisa ser previsto e implementado nas políticas públicas e institucionais, e as pessoas devem estar preparadas para que se realizem, de fato. Ficou evidente que estruturas, docentes e corpo técnico não têm, em sua maioria, o conhecimento e preparo necessário para atuar na diferença.

Com relação a inserção e permanência da categoria gênero e sexualidade no currículo, as pesquisas destacam que é possível, porém dependente dos atores envolvidos no processo, quais sejam professoras/es e estudantes. Tal inserção apenas ocorre quando docentes ou discentes tomam para si tal tarefa, de forma que as instituições parecem ignorar tal necessidade. Nesse sentido, grupos de estudos representam importantes espaços para uma formação comprometida com a realidade. Há uma relação percebida ainda com a atuação dessas/es docentes e estudantes em grupos de pesquisas, movimentos sociais, associações de classe, entre outros.

A inclusão e permanência das disciplinas no currículo constituem um campo de disputas, citado em um dos estudos como estratégias biopolíticas, engendrando mecanismos para controlar e regular a população. Nesse sentido, a pedagogia Queer é apresentada como forma de promover "fissuras" e subverter a lógica pedagógica estabelecida nas instituições de ensino superior.

Os estudos mostram ainda a relevância de que a temática seja inserida já nos semestres iniciais dos cursos, e que diferentes ferramentas podem favorecer o entendimento e discussões realizadas.

Trabalhos realizados nas áreas da saúde e psicologia, referem que a formação dos profissionais e docentes é atravessada por experiências individuais e institucionais, devendo ser consideradas nas políticas públicas. Não podem, no entanto, ficar à margem do currículo. Além disso, para romper com algumas práticas naturalizadas, é preciso olhar o que está além das sexualidades ou das identidades, reconhecer a coletividade que cada existência carrega, do contrário, corre-se o risco de reforçar uma visão "fetichizada" sobre corpos dissidentes.

²³ Adotamos aqui uma neutralidade de gênero, que ainda não existe no dicionário da língua portuguesa, com o intuito político de trazer presente quem não se conforma à normatividade vigente.

As pesquisas acerca de discursos e representações sociais evidenciam o preconceito sofrido, em especial pelos gêneros não binários, transexuais e travestis. “Fora do padrão”, “quebra de padrão”, “desigualdade de gênero”, “minorias”, “incômodo”, “diferente” foram algumas das categorias que emergiram nas pesquisas sobre representações sociais. No contexto universitário, embora a presença de populações e comunidades sub-representadas (pessoas empobrecidas, indígenas, negras, LGBTQIA+) acabe por obrigar as instituições a repensarem seus discursos e o conhecimento que se produz, forçando o diálogo, fica evidente ainda o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na formação universitária.

Observamos que a heterossexualidade e a cisgeneridade como padrão normatizado na sociedade se faz presente nas universidades, transparecendo na maioria dos estudos. As pesquisas com foco na categoria cisheteronormatividade, destacam a naturalização da heteronormatividade, demandando de estudantes performances consideradas legítimas em cursos como o de Administração, onde o ambiente fora do curso é mais democrático, uma vez que o ambiente interno é normatizado pela heterossexualidade compulsória, cujo reflexo se evidencia no discurso “politicamente correto” dos estudantes.

Destaca-se ainda a rivalidade como dispositivo entre estudantes de diferentes cursos e instituições, onde as relações de gênero configuram como base para a construção das masculinidades. Tal dispositivo funciona contrapondo masculinidades heterossexuais (consideradas autênticas) e existências femininas e não-heterossexuais (consideradas inferiores).

Também em decorrência da cisgeneridade, os estudos sinalizam para erros e processos que exotificam corpos dissidentes, em especial existências trans. Encontramos um ambiente universitário contraditório, que reproduz silenciamentos e violências, mas que ao mesmo tempo desafia as pessoas cis à revisão e mudança de suas ideias e atitudes.

Os trabalhos analisados neste estudo suscitam que a violência perpassa as existências LGBTQIA+, tanto em sala de aula, quanto nos demais espaços de (con)vivência universitária. A heteronormatividade presente no contexto universitário contraditório já mencionado, resulta em preconceito, violência, adoecimento, invisibilidade e segregação. A LGBTQIA+fobia é mais evidente em cursos considerados mais “femininos”, como a Pedagogia e em relação a essa população em cursos

como Administração, Engenharias, Física, ou seja, cursos considerados "masculinos".

Nos trabalhos aqui categorizados como inventários de produções acadêmicas, percebe-se alinhamento com as categorias que emergiram neste estudo. Também foi possível notar ausências, como pesquisas acerca de lésbicas, pessoas intersexo, bissexuais e pansexuais. As pesquisas sobre pessoas trans representaram a maioria das pesquisas, fazendo saltar aos olhos o sofrimento dessas existências e suas resistências no contexto da universidade.

E a Engenharia? Nesta trilha do EC não foram encontrados estudos específicos sobre gênero e sexualidade, em especial sobre dissidências, nos cursos de Engenharia, apenas alguns estudos que tiveram, dentre as/os participantes, poucas/os estudantes da área. Questionamos os motivos de tal silêncio: seriam as Engenharias territórios inabitáveis para corpos dissidentes?

5 DELINEANDO O CAMINHO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana
(2018, p.38).

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que delinearão o caminho de construção da pesquisa e a formulação da tese a que nos propomos a realizar.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Adotou-se como estratégia o estudo de caso, definida por Mattar e Ramos (2021, p. 151) como “uma metodologia de pesquisa de campo que investiga um caso delimitado em profundidade, por meio da coleta de dados em múltiplas fontes, e que utiliza a triangulação na análise e interpretação dos dados.”.

O contexto da pesquisa foi delimitado nos cursos de engenharias do IFRS ofertados nos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha, localizados na região da Serra Gaúcha. A escolha dos cursos de engenharia se deve ao perfil historicamente cisheteronormativo desses cursos, e à característica de seus estudantes, os quais já durante o percurso formativo se inserem nas organizações de trabalho. Também porque os cursos têm duração de dez semestres, tempo maior de percurso formativo do que cursos de tecnologia, também ofertados pela instituição. A escolha da instituição de ensino se deu por conveniência, uma vez que a pesquisadora é docente em regime de dedicação exclusiva no IFRS.

O IFRS é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei Federal 11.892 (Brasil, 2008), criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o país, sendo o IFRS um dos três IFs do RS. Por ocasião da sua constituição, foram integradas quatro escolas históricas: CEFET Bento Gonçalves (1960); Escola Agrotécnica Federal de Sertão (1963); Escola Técnica da UFRGS (1909) e Colégio Técnico Industrial Mário

Alquati da FURG (1964). Com reitoria na cidade de Bento Gonçalves, o IFRS conta atualmente com 19 *campi*, ofertando em sete deles os seguintes cursos de Bacharelado em Engenharia: Alimentos (*campus* Erechim), Controle e Automação (*campus* Farroupilha), Eletrônica (*campus* Canoas), Mecânica (*campi* Erechim, Farroupilha, Ibirubá e Rio Grande), Metalúrgica (*campus* Caxias do Sul), Produção (*campus* Caxias do Sul) e Química (*campus* Feliz). Os *campi* de Erechim, Farroupilha e Caxias do Sul têm oferta de duas formações, sendo Engenharia Mecânica o único ofertado em mais de um *campus*, totalizando assim dez cursos, cada qual com sua coordenação.

Para o presente estudo, optou-se pelo recorte sócio-demográfico da região da Serra Gaúcha (Mesorregião Nordeste do RS), uma vez que as cidades possuem certa similaridade histórico-cultural, fatores que costumam impactar na percepção da população acerca das questões de gênero e sexualidade. A pesquisa nas demais regiões, com aspectos históricos e culturais diversos, demandaria recursos e tempo que consideramos inviáveis para o período previsto para a realização do estudo. O estudo contemplou os quatro cursos dos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha, conforme apresentado na Tabela 4, os quais envolvem 565 estudantes e 83 professores.

Tabela 4 – Cursos de Engenharia IFRS – Mesorregião Nordeste

Curso	Campus	Estudantes* em curso	Docentes		
			Docentes* (a)	Comuns a ambos os cursos (b)	Total no campus (a-b)
Controle e Automação	Farroupilha	117	31	22	39
Mecânica	Farroupilha	101	30		
de Produção	Caxias do Sul	185	33	19	44
Metalúrgica	Caxias do Sul	162	30		
Total:		565	124	41	83

* Dados de junho de 2024 - obtidos em consulta às coordenações dos cursos.

Fonte: elaborada pela autora (2024).

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa contemplou procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos. Enquanto as pesquisas qualitativas objetivam a compreensão de determinados fenômenos em profundidade, as pesquisas quantitativas buscam explicar e prever fenômenos. Por contemplar procedimentos de ambas as abordagens, o estudo se caracteriza por pesquisa de método misto (Mattar; Ramos, 2021; Marconi; Lakatos, 2023). Na visão de Minayo (2016, p. 22), quando bem trabalhadas, teórica e empiricamente, as duas abordagens podem produzir "[...] riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa".

Os procedimentos metodológicos do estudo envolveram sete etapas, apresentadas na Figura 17 e explicitadas a seguir.

Figura 17 – Etapas da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2026).

5.2.1 Etapa I – Análise histórica do movimento LGBTQIA+ brasileiro

Esta etapa, apresentada no capítulo dois, foi realizada previamente à submissão e apresentação à banca de qualificação do projeto de tese. Por meio de fontes bibliográficas com destaque (mas não exclusivamente) para a obra do professor e pesquisador Renan Quinalha (2022), foi possível situar o ativismo LGBT como movimento político organizado no contexto brasileiro, desde o final da década de 1970, estabelecendo sua relação com a luta por reconhecimento. Durante o processo também recorreu-se às fontes documentais, em especial as legislações citadas por interlocutoras/es teóricas/os, com vistas a sua melhor compreensão.

5.2.2 Etapa II – Levantamento dos principais marcos legais conquistados pelas pessoas DSG no Brasil

Apresentada no capítulo três, a realização do levantamento das principais conquistas legais das pessoas DSG no Brasil permitiu identificar os principais direitos conquistados, intimamente relacionados ao movimento ativista presente no país. Além disso, fica claro que a conquista dos direitos se deu majoritariamente via esfera judicial, além de se vislumbrar um longo caminho a percorrer para o reconhecimento de tais conquistas.

Nessa etapa, foram consultadas fontes documentais e bibliográficas como cartilhas, manuais e legislações publicadas pelo STF, MDHC, CUT, entre outras instituições.

5.2.3 Etapa III – Realização do Estado do Conhecimento (EC)

Apresentado no capítulo quatro, o EC realizado foi fundamental para que eu me aproximasse do objeto de pesquisa, abrindo meus horizontes quanto ao que foi pesquisado sobre gênero e sexualidade no ensino superior, resultando em teses e dissertações. Ademais, o EC realizado contribuiu significativamente para a realização das análises dos dados construídos nas demais etapas da pesquisa.

O EC, com um tipo de revisão de literatura, foi realizado a partir do método de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), para quem consultar, sistematizar e analisar o que foi produzido em determinado campo disciplinar, em especial no

país do/a pesquisador/a, além de contribuir para fundamentar o que será desenvolvido na tese, é uma importante fonte de produção, sobretudo “[...] por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo”.

As etapas de planejamento, realização e análise do EC foram detalhadas no capítulo quatro. A partir de um *corpus* de análise de 40 trabalhos de mestrado e doutorado, foi possível identificar seis categorias e três subcategorias, apresentadas na Figura 16. Para a escrita do texto analítico, conforme previsto no método do EC, aliamos como método de análise de dados qualitativos a análise de conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 44) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

5.2.4 Etapa IV – Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de engenharia

Nessa etapa, apresentada no capítulo seis, foram analisados os PPCs de Engenharia, a fim de verificar se e como está prevista a formação humanizadora nos cursos de engenharia analisados neste estudo.

Documentos constituem uma gama de possibilidades, incluindo “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; André, 2018, p. 45). Para essas autoras a análise documental é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, tanto para revelar novos aspectos do tema da pesquisa quanto para complementar informações oriundas de outras técnicas. Ademais, pode ser fonte de evidências para fundamentar as considerações do/a pesquisador/a

Foram analisadas as versões atualizadas dos documentos, ou seja, vigentes a partir do ano de 2024 nos cursos do *campus* Farroupilha e vigentes a partir de 2025 nos cursos do *campus* Caxias do Sul, uma vez que é a versão que aceita ingressantes. Além disso, nas entrevistas com as coordenações, observamos consenso de que nas versões atualizadas haveria maior possibilidade para abordar o tema das diferenças, incluindo direitos das pessoas DSG, motivo pelo qual optamos por concentrar nossas análises nos PPCs atuais, mesmo que uma parte das/dos estudantes esteja cursando a matriz curricular anterior.

5.2.5 Etapa V – Aplicação de questionários *on-line* a docentes e estudantes

A quinta etapa do estudo (capítulo sete) envolveu a realização de um levantamento do tipo *survey*, na qual questionamos pessoas envolvidas de forma direta sobre o que pretendemos conhecer, buscando informações que podem incluir “[...] tendências, comportamentos, atitudes, preferências, opiniões, crenças e valores de determinado grupo de pessoas sobre o problema estudado” (Mattar; Ramos, 2021, p. 166). A aplicação foi realizada por meio de um questionário *on-line* (autoaplicável), para o qual foi utilizada a ferramenta *Google Forms*. Trata-se de etapa descritiva, visando realizar um levantamento junto a estudantes e docentes acerca da identificação e experiências com as dissidências sexuais e de gênero na instituição e no curso; a sua percepção sobre as diferenças numa perspectiva interseccional (acolhimento e segurança) e sobre discriminação de pessoas dissidentes sexuais e de gênero; motivações e sentimentos para estudar/lecionar na engenharia; formação docente para a educação; conhecimento sobre direitos e políticas; participação nos núcleos de ações afirmativas e projetos do *campus*; além de saber do interesse das e dos respondentes em participar da próxima etapa da pesquisa que previa a realização de grupos focais.

A elaboração dos instrumentos contemplou como procedimento de validação a realização de pré-testes com estudantes e docentes, a submissão a duas autoridades acadêmicas, a análise de dois pesquisadores da temática gênero e sexualidade na educação e de uma integrante da Assessoria de Gênero e Sexualidade do IFRS. Os principais ajustes realizados nos instrumentos a partir da realização dos pré-testes foram relacionados ao desmembramento das questões para percepções de acolhimento às dissidências sexuais e de gênero e interseccionalidade; identificação de pessoas intersexo, e definições de acolhimento e segurança.

Ambos os questionários apresentavam breve texto de abertura com agradecimento pelo aceite em participar da pesquisa e informando o tempo estimado para resposta, seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndices E, F, G, H. A partir da leitura e concordância do TCLE, o instrumento, organizado em oito seções, com questões fechadas e abertas, conforme apresentado no Apêndice I, era liberado para respostas. Para garantir a liberdade da/do respondente as questões fechadas obrigatórias contaram com a

opção “prefiro não responder”, já as questões fechadas com uso de escalas e as questões abertas permitiram respostas em branco.

A pesquisa foi enviada a todo o grupo de estudantes e docentes dos cursos de Engenharia dos *campi* selecionados, configurando uma tentativa de censo (todas/os estudantes e docentes tiveram a mesma chance de responder). No entanto, como a participação foi voluntária e não houve sorteio aleatório, a amostra caracteriza-se como não-probabilística por conveniência (Mattar; Ramos, 2021), considerando-se a facilidade e a disponibilidade, de maneira que a amostra foi formada pelas pessoas que se disponibilizaram a responder.

Os critérios adotados para participação de estudantes foram os que estivessem com matrícula ativa em um dos cursos de engenharia dos *campi* Caxias do Sul ou Farroupilha no ano de 2024 e que fossem maiores de dezoito anos. Para docentes o critério foi que tivessem ministrado ou estivessem ministrando disciplinas no(s) curso(s) de engenharia no ano de 2024.

A estratégia adotada para a divulgação foi o contato prévio com a coordenação de cada curso pesquisado e posterior envio de *e-mail* a cada coordenador(a) com o convite a estudantes e docentes, conforme Apêndice J. O período inicialmente combinado com a coordenação para retorno foi de vinte dias, no entanto, diante do baixo número de respostas foi necessário prorrogar o prazo e estabelecer novas ações visando aumentar o número de respondentes. Foram intensificados os convites das coordenações dos cursos nos grupos de *whatsapp* mantidos com estudantes e docentes. Concomitantemente, a pesquisadora passou em 12 turmas no *campus* Farroupilha e 14 turmas no *campus* Caxias do Sul, durante duas semanas, explicando os objetivos da pesquisa e reiterando o convite a estudantes e docentes. Foi também impresso um convite com *QR code* para o formulário *on-line* (Apêndice J), afixado nas salas de aula para lembrar e facilitar o acesso das/dos respondentes.

O período de aplicação dos instrumentos iniciou em 11 de setembro e encerrou em 21 de novembro de 2024. A expectativa era de um índice de retorno de 30% em cada grupo, no entanto, tal índice efetivou-se apenas no grupo de docentes. Foram obtidas 25 respostas de docentes, o que representa 30,12% dos que ministraram disciplinas nas engenharias, e 67 respostas de estudantes, representando 11,86% do total de pessoas matriculadas. Cabe aqui um questionamento: Por que não se concretizou percentual maior de respondentes,

especialmente de estudantes, mesmo após os diversas ações empreendidas para sensibilização? Inicialmente, me pareceu que o tempo de 20 minutos estimado para resposta pudesse ser o motivo. Porém, isso não apareceu nos pré-testes, e estudantes que já haviam respondido, por ocasião da minha visita às turmas, manifestaram que era tranquilo respondê-lo. Também houve docentes que deixaram tempo para que as/os estudantes pudessem participar da pesquisa, no entanto, mesmo em turmas maiores, a participação não foi significativa. Outra possibilidade seria a quantidade excessiva de *e-mails* recebidos por estudantes, cuja queixa é uma constante, e faz com que não tenham o hábito de acessar o *e-mail* institucional, porém, com o contato de coordenadores, o QR Code e as visitas da pesquisadora às turmas, tal barreira poderia ter sido ultrapassada. Já com relação a docentes, o número de respostas foi superior no *campus* Caxias do Sul, onde a pesquisadora atua, o que pode ter favorecido o número de respostas. Fica uma pergunta e uma possibilidade: *seria o tema das dissidências sexuais e de gênero deveras “espinhoso” para que se responda sobre ele, optando-se por silenciar? Que respostas se manifestam nestes não-dizer?* Retornando à trilha do estado do conhecimento que realizamos como uma das bases de conhecimento para este estudo, verificamos que mesmo num período longo (1988 a 2023) não foram encontradas teses e/ou dissertações sobre a gênero e sexualidade nas engenharias, o que parece corroborar os silêncios aqui também evidenciados.

Os dados das questões objetivas foram coletados, preparados e submetidos a técnicas estatísticas descritivas e inferenciais, por meio do Software IBM SPSS²⁴. Para as análises descritivas foram consideradas as 67 respostas de estudantes e 25 de docentes. Já nas demais análises, foram mantidos aqueles que responderam mais de 80% das perguntas: 61 estudantes e 22 docentes. As questões abertas foram analisadas a partir do método de Análise Textual Discursiva (ATD), que prevê transcrição, categorização e unidade de análise para a interpretação e segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos”. A análise dos resultados é apresentada no capítulo sete.

²⁴ Statistical Package for Social Sciences

5.2.6 Etapa VI – Entrevistas individuais em profundidade

Nesta etapa foram conduzidas entrevistas individuais em profundidade com as coordenações dos quatro cursos analisados neste estudo. Gaskell (2002) enfatiza que neste tipo de entrevista, que se dá em díade, pode-se explorar em detalhes a cosmovisão pessoal do(a) entrevistado(a). O autor refere ainda que quando se pretende investigar assuntos delicados, difíceis na interação grupal, esta técnica pode trazer melhores resultados.

As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio, presencialmente, a partir de roteiro de perguntas semiestruturado (Apêndice L). O TCLE (Apêndice K) foi enviado para leitura prévia no agendamento e assinado antes do início da entrevista, após os esclarecimentos das dúvidas. O critério para participação era ser ou ter sido coordenador/a do curso no ano de 2024, o que resultou num grupo de cinco participantes, conforme apresentado no Quadro 4. Para otimizar o processo de entrevista e possibilitar a adequada análise das percepções dos(as) participantes foram feitas anotações e gravações em áudio. As gravações foram transcritas e minuciosamente conferidas.

Quadro 4 – Entrevistas em profundidade – Coordenações Curso

Entrevistas em profundidade – Coordenações						
Código	Gênero	Duração da entrevista	Grau acadêmico	Tempo de IFRS	Tempo na coordenação	Quantas vezes esteve na função
C1	feminino	47 min	Doutorado	5 anos	1 ano	1 vez
C2	masculino	28 min	Doutorado	14 anos	5 anos	3 vezes
C3	feminino	16 min	Doutorado	15 anos	10 anos	3 vezes
C4	feminino	1h12min	Doutorado	14 anos	3 anos	2 vezes
C5	feminino	19 min	Doutorado	15 anos	5 anos	1 vez

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Após a transcrição, os textos passaram pelo processo de desconstrução, gerando unidades de sentido e categorias intermediárias. O capítulo oito apresenta o texto que resultou da ATD das entrevistas individuais, construído a partir de cinco categorias emergentes: Da opção pela docência aos desafios da coordenação do curso; Jeito de ser estudante de engenharia; Diferenças que (não) saem do armário; Acolher diferenças e reconhecer direitos; Espaços e estratégias possíveis. Essas

categorias, analisadas em conjunto com as categorias resultantes da etapa sete, originaram as categorias finais apresentadas no texto do capítulo dez.

5.2.7 Etapa VII – Grupos focais com estudantes e docentes

Nesta etapa foram realizadas entrevistas em grupos, também denominadas de grupos focais. Na visão de Gaskell (2002, p. 75), “O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem”. Trata-se, portanto, de um processo de interação social, que faz emergir sentidos ou representações sob influência desse tipo de interação.

A realização dos grupos focais permitiu aprofundar o diálogo e debate sobre o tema, especialmente sobre como se estabelecem as relações de gênero e sexualidade no ambiente de sala de aula, a percepção sobre o acolhimento às diferenças, o conhecimento e reconhecimento de direitos das pessoas DSG, espaços no currículo e nas organizações de trabalho para as dissidências. A expectativa era a realização de dois grupos focais (um de estudantes e outro de docentes) em cada *campus* pesquisado. A escolha das/dos participantes dar-se-ia a partir da manifestação na resposta do questionário *on-line* que, no entanto, ficou abaixo do esperado em relação. Por esse motivo, foram intensificados os convites por intermédio das coordenações de curso, além do contato com quem manifestou interesse em participar desta etapa. Esgotadas as possibilidades, foi possível formar dois grupos focais, um de estudantes e um de docentes, cujo perfil de participantes está descrito nos Quadros 5 e 6. A resistência maior foi observada no *campus* Farroupilha, que contou com apenas um participante, no grupo focal com estudantes. No grupo de docentes, apenas um docente manifestou interesse em participar mas, infelizmente, não foi possível conciliar a agenda para que participasse do grupo.

Os grupos foram realizados no *campus* Caxias do Sul, no dia 13 de novembro de 2024 com as/os estudantes (com duração de uma hora e 40 minutos) e no dia 21 de novembro com as/os docentes (com duração de uma hora e 36 minutos). Para a condução dos grupos foi utilizado um roteiro, apresentado no Apêndice M, com três temas geradores - Acolhimento às diferenças, Direitos reconhecidos e Espaços no currículo e, a partir do consentimento das pessoas que participaram (Apêndices N e O), foi realizada a gravação em áudio. A pesquisadora Lilian Carla Molon fez a

observação dos grupos, o que foi muito significativo em apoio ao processo de transcrição, conferências e análises realizadas pela autora.

Quadro 5 – Grupo Focal com Docentes – Perfil das/dos participantes

Grupo Focal: Docentes						
Código	Gênero	Faixa etária	Área de conhecimento da sua formação inicial (graduação)	Tempo de IFRS	Grau acadêmico	Campus
Profe.1	feminino	33 a 37	Engenharias	até 2 anos	Doutorado	Caxias do Sul
Profe.2	feminino	48 a 52	Ciências Sociais Aplicadas	até 2 anos	Mestrado	Caxias do Sul
Profe.3	masculino	38 a 42	Ciências Exatas e da Terra	9 a 11 anos	Doutorado	Caxias do Sul
Profe.4	feminino	38 a 42	Ciências Exatas e da Terra	9 a 11 anos	Doutorado	Caxias do Sul
Profe.5	feminino	43 a 47	Humanas	12 ou mais	Doutorado	Caxias do Sul
Profe.6	masculino	63 ou +	Ciências Exatas e da Terra	9 a 11 anos	Doutorado	Caxias do Sul

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 6 – Grupo Focal com Estudantes – Perfil das/dos participantes

Grupo Focal – Estudantes					
Código	Gênero	Faixa Etária	Curso	Está cursando	Campus
Est.1	masculino	18 a 22	Engenharia de Produção	1º ano curso	Caxias do Sul
Est.2	masculino	33 a 37	Engenharia de Produção	3º ano curso	Caxias do Sul
Est.3	feminino	28 a 32	Engenharia Metalúrgica	2º ano curso	Caxias do Sul
Est.4	masculino	18 a 22	Engenharia de Produção	2º ano curso	Caxias do Sul
Est.5	feminino	43 a 47	Engenharia de Controle e Automação	1º ano curso	Farroupilha
Est.6	masculino	18 a 22	Engenharia de Produção	2º ano curso	Caxias do Sul

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os dados construídos a partir dos grupos focais, foram analisados pelo método da Análise Textual Discursiva. As gravações foram transcritas, minuciosamente conferidas e depois os textos passaram pelo processo de desconstrução, gerando unidades de sentido, categorias intermediárias e finais. O capítulo nove apresenta o texto que resultou da ATD dos grupos focais, construído a partir de quatro categorias que emergiram: Mosaico da engenharia; DSG - ausência, silêncio e preconceito; Direitos: entre a surpresa e as fronteiras; Estratégias e possibilidades.

No capítulo dez, apresentamos o texto com as categorias finais, elaboradas a partir das análises dos procedimentos realizados nas etapas seis e sete. No entanto, é relevante destacar que tal análise traz subjacente o que se pesquisou e construiu nas demais etapas, como depois se apresenta no capítulo de conclusão.

5.3 POSTURA E PRECEITOS ÉTICOS

Em atenção às normas vigentes para pesquisa envolvendo pessoas, que neste estudo envolvem as etapas V, VI e VII, o projeto foi submetido à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco S, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br. O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP/UCS via Plataforma Brasil sob o CAAE nº 81626624.0.0000.5341 e aprovado em agosto de 2024, por meio do Parecer Consubstanciado nº 6.998.585.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a serem apresentados e assinados pelos participantes, bem como os instrumentos e roteiros de pesquisa utilizados em cada etapa, constam nos Apêndices de E a H, e de K a O. Os termos de Sigilo e Confidencialidade (TSC) e de Autorização Institucional constam nos Apêndice P e Q.

Minayo e Guerriero (2014, p. 1106), destacam que nas pesquisas de campo, ocorre um movimento de mão-dupla definido como reflexividade, no qual “tanto o pesquisador conhece as pessoas e as comunidades em estudo, quanto se torna conhecido por elas”. E nesse movimento, tanto interlocutores empíricos se modificam diante de quem pesquisa, quanto o(a) pesquisador(a) “modifica a si mesmo e a sua atuação, dependendo da empatia e do envolvimento que cria com os interlocutores”. Para além do atendimento às normas do Comitê de Ética em Pesquisa, a autoras afirmam:

[...] a ética não é “algo” que se injeta num projeto já escrito e nem se reduz a procedimentos. Ao contrário, deve fazer parte da sua elaboração e estar contida na tessitura do texto – desde a definição do objeto até a publicação dos resultados. Embora um comitê só possa agir a partir das informações que tem, o compromisso do pesquisador vai além da conformação técnica de seu trabalho: precisa contemplar o sentido social do estudo, as relações institucionais com os financiadores, a forma de tratar sua equipe – os estudantes nela incluídos – por exemplo, dando crédito a todos os que participam do trabalho. Não menos importante, não deve surrupiar a produção alheia e precisa utilizar corretamente os recursos que recebe.” (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1104).

Partindo do que nos apresentam as autoras, entendo que busquei imprimir na minha conduta uma postura ética, como pesquisadora em construção, no respeito às normas, ao meu objeto de estudo e a quem defini como interlocutoras/es empíricos - com o cuidado de reconhecer suas existências, suas lutas, suas trajetórias e seus direitos, garantindo o anonimato das informações pessoais.

Também tenho o cuidado de marcar o lugar de onde falo, reconhecendo minhas limitações e também os aprendizados que estão acontecendo e transformando a minha vida. Para além da pesquisa acadêmica, percebo e tento me fazer perceber como uma pessoa, professora e cidadã que busca melhorar a cada dia. Afirmo o meu compromisso ético com as/os interlocutores teóricos/os de quem me fiz acompanhar na caminhada, respeitando suas ideias, teorias e autorias.

Com relação às instituições, reafirmo meu compromisso com a Universidade de Caxias do Sul (e ao corpo docente e colegas) que me acolheu como aluna do PPGEdu e de quem trago a marca na minha trajetória como estudante, profissional e docente. Em especial ao IFRS, instituição onde atuo como docente e em dedicação exclusiva, que me possibilitou o afastamento integral para o doutorado e onde realizei a pesquisa de campo, esperando contribuir de fato para uma educação na e pelas diferenças.

Por fim, afirmo o compromisso com a divulgação dos resultados e aprendizados da pesquisa, para interlocutores, instituições e comunidade científica, de forma ética, criteriosa e responsável.

5.4 INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

Há uma relação significativa de interlocutoras teóricas e interlocutores teóricos de quem me fiz acompanhar na caminhada da realização da pesquisa, que preciso mencionar, mesmo incorrendo no erro de algumas ausências.

Destaco as pesquisadoras e pesquisadores que fizeram parte do Estado do Conhecimento, cujas pesquisas foram fundamentais para que eu me aproximasse do tema e objeto da minha pesquisa, mas também para que estabelecesse relações com os dados construídos e achados da minha pesquisa. Em cada um dos quarenta trabalhos que formaram o *corpus* dessa etapa, há um número considerável de

autores e autoras que contribuíram para a construção teórica e que constituíram aquelas quatro dezenas de pesquisadoras e pesquisadores.

Os pesquisadores Renan Quinalha, Regina Facchini e Júlio Simões que, por meio de suas obras contribuíram para que eu compreendesse os anos e movimentos de luta das pessoas DSG no contexto do nosso país.

A pesquisadora Guacira Lopes Louro, além de autores com influência dos filósofos pós-estruturalistas (em especial de Michel Foucault), que me fizeram abrir o olhar, compreendendo que identidades, gêneros e sexualidades são construídos e não estruturas fixas, como pretende a sociedade cisheteronormativa e, historicamente, as instituições formativas.

Na compreensão do impacto imigração italiana na formação da cultura da região da Serra Gaúcha, Vânia Herédia e Maria Catarina Zanini.

Na gramática dos conflitos e na luta por reconhecimento, o filósofo Axel Honneth, que me fez compreender que não basta garantir direitos, é necessário que as pessoas os reconheçam. Na compreensão das diferentes escolas que formaram os pensadores críticos e liberais, o sociólogo Domênico De Masi e no impacto que o Neoliberalismo nas relações com o Outro e no sofrimento, o filósofo Vladimir Safatle.

Por fim, para pensar formas e estratégias possíveis ao diálogo no curso de engenharia, o educador Paulo Freire, que me faz acreditar na educação para autonomia, liberdade, esperando por um mundo melhor, menos opressor, em que cada pessoa pode *Ser Mais*.

6 A FORMAÇÃO HUMANIZADORA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE ENGENHARIA

*Ando à procura de espaço
para o desenho da vida.
Em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
projeto-me num abraço
e gero uma despedida.*

Cecília Meireles
(2014, n.p.).

Desde 2023 os cursos passaram por atualizações em seus PPCs, para atender às DCNs da Engenharia (Brasil, 2019), à legislação que prevê que 10% da carga horária total do curso seja executada em atividades de extensão (Brasil, 2018c), e ainda para atendimento à Organização Didática do IFRS, documento que trata das normas e procedimentos acadêmicos dos cursos oferecidos pela instituição e que foi revista (IFRS, 2024a).

Neste capítulo apresentamos a análise dos PPCs dos cursos de engenharia ofertados pelo IFRS nos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha, vigentes para estudantes ingressantes, sob a lente da formação humanizadora exigida nas DCNs.

6.1 OS CURSOS DE ENGENHARIA DO IFRS NA SERRA GAÚCHA

Quadro 7 – Quadro resumo cursos de Engenharia – IFRS *Campi* Serra Gaúcha

Curso	Campus	PPC atual	Carga-horária total	Ensino Presencial	Extensão	EAD	Turno	Nº vagas	Ano 1ª oferta
Engenharia de Controle e Automação	Farroupilha	Resolução nº 57/2023 CONSUP-REI de 14/12/2023	3.745 100%	2.887	375 10%	483 13%	noturno	25	2012
Engenharia Mecânica	Farroupilha	Resolução nº 58/2023 CONSUP-REI de 12/12/2023	3.860 100%	2.908	390 10,1%	562 14,6%	noturno	25	2012
Engenharia de Produção	Caxias do Sul	Resolução nº 63 / 2024 - CONSUP-REI de 31/10/2024	3.601 100%	2.949 81,89%	361 10,02%	291 8,08%	noturno	35	2017
Engenharia Metalúrgica	Caxias do Sul	Resolução nº 62 / 2024 - CONSUP-REI de 31/10/2024	3.601 100%	3.027 84,1%	380 10,5%	194 5,4%	noturno	35	2017

Fonte: elaborado pela autora, a partir do PPC de cada curso (2026).

Os cursos de Engenharia oferecidos nos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha, (Quadro 7), ocorrem na modalidade majoritariamente presencial. O ingresso é

realizado com periodicidade anual, por meio de prova de seleção própria ou nota do Enem e o tempo previsto de integralização dos cursos é de dez semestres.

O funcionamento dos cursos do *campus* Farroupilha passa a ocorrer no turno da noite a partir de 2026, a exemplo do que já ocorre no *campus* Caxias do Sul, de forma a melhor atender ao perfil das/dos estudantes da região, ou seja, trabalhadoras e trabalhadores estudantes.

6.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA ENGENHARIA

A versão vigente das DCNs (Brasil 2019) traz, conforme Quadro 8, seis características gerais do perfil de egresso da engenharia, incluindo na primeira “ter visão holística e humanista”. Define ainda oito competências gerais a serem proporcionadas ao egresso durante o curso, que deverão ser acrescidas das competências específicas conforme habilitação/ênfase de cada curso. Tais características e competências constam nos quatro PPCs analisados, na maior parte transcritas, mas também em forma de paráfrase, seja nos objetivos dos cursos ou no perfil de egresso, adicionadas das competências relacionadas à área de específica de formação e ao contexto regional (notadamente o contexto empresarial), sem, no entanto, acréscimos relevantes à formação humana.

Documento de apoio à implantação das DCNs nas engenharias (CNI *et al.*, 2020) elenca como principais mudanças em relação à versão anterior :

- Elevar a qualidade dos cursos, **mudando** a concepção da formação de um paradigma com **foco em conteúdo para** o de construção de **competências** (habilidades + atitudes + conhecimento);
- Permitir **flexibilidade aos cursos**, facilitando e estimulando a **inovação acadêmica e pedagógica** refletidas na organização dos programas e políticas institucionais;
- Enfatizar a responsabilidade das IES de realizar a **gestão** da aprendizagem, buscando o aprimoramento contínuo dos cursos **com base em evidências do aprendizado dos alunos**;
- Oferecer aos alunos atividades compatíveis com as demandas da sociedade, por meio de **articulação com o setor produtivo e mercado de trabalho** de modo geral;
- Formar não somente engenheiros técnicos, mas também **engenheiros capazes de inovar e de empreender** nos diversos campos e setores da Engenharia e da sociedade; e
- **Reduzir os índices atuais de evasão**, por meio do engajamento do **estudante como agente ativo da aprendizagem**, aproximando-o das práticas profissionais e desafiando-o com problemas abertos e reais da sociedade. (CNI *et al.* , 2020, p. 21, grifo nosso).

Quadro 8 – Características e competências do egresso de Engenharia - DCNs

Características do perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia	I - ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica; II - estar apto a pesquisar, desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora; III - ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia; IV - adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática; V - considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho; VI - atuar com isenção e comprometimento com a responsabilidade social e com o desenvolvimento sustentável.
Competências gerais do egresso do curso de graduação em Engenharia	I - formular e conceber soluções desejáveis de engenharia, analisando e compreendendo os usuários dessas soluções e seu contexto: a) ser capaz de utilizar técnicas adequadas de observação, compreensão, registro e análise das necessidades dos usuários e de seus contextos sociais, culturais, legais, ambientais e econômicos; b) formular, de maneira ampla e sistêmica, questões de engenharia, considerando o usuário e seu contexto, concebendo soluções criativas, bem como o uso de técnicas adequadas; II - analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, verificados e validados por experimentação: a) ser capaz de modelar os fenômenos, os sistemas físicos e químicos, utilizando as ferramentas matemáticas, estatísticas, computacionais e de simulação, entre outras. b) prever os resultados dos sistemas por meio dos modelos; c) conceber experimentos que gerem resultados reais para o comportamento dos fenômenos e sistemas em estudo. d) verificar e validar os modelos por meio de técnicas adequadas; III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos: a) ser capaz de conceber e projetar soluções criativas, desejáveis e viáveis, técnica e economicamente, nos contextos em que serão aplicadas; b) projetar e determinar os parâmetros construtivos e operacionais para as soluções de Engenharia; c) aplicar conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de Engenharia; IV - implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia: a) ser capaz de aplicar os conceitos de gestão para planejar, supervisionar, elaborar e coordenar a implantação das soluções de Engenharia. b) estar apto a gerir, tanto a força de trabalho quanto os recursos físicos, no que diz respeito aos materiais e à informação; c) desenvolver sensibilidade global nas organizações; d) projetar e desenvolver novas estruturas empreendedoras e soluções inovadoras para os problemas; e) realizar a avaliação crítico-reflexiva dos impactos das soluções de Engenharia nos contextos social, legal, econômico e ambiental; V - comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica: a) ser capaz de expressar-se adequadamente, seja na língua pátria ou em idioma diferente do Português, inclusive por meio do uso consistente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), mantendo-se sempre atualizado em termos de métodos e tecnologias disponíveis; VI - trabalhar e liderar equipes multidisciplinares: a) ser capaz de interagir com as diferentes culturas, mediante o trabalho em equipes presenciais ou a distância, de modo que facilite a construção coletiva; b) atuar, de forma colaborativa, ética e profissional em equipes multidisciplinares, tanto localmente quanto em rede; c) gerenciar projetos e liderar, de forma proativa e colaborativa, definindo as estratégias e construindo o consenso nos grupos; d) reconhecer e conviver com as diferenças socioculturais nos mais diversos níveis em todos os contextos em que atua (globais/locais); e) preparar-se para liderar empreendimentos em todos os seus aspectos de produção, de finanças, de pessoal e de mercado; VII - conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão: a) ser capaz de compreender a legislação, a ética e a responsabilidade profissional e avaliar os impactos das atividades de Engenharia na sociedade e no meio ambiente; b) atuar sempre respeitando a legislação, e com ética em todas as atividades, zelando para que isto ocorra também no contexto em que estiver atuando; e VIII - aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação: a) ser capaz de assumir atitude investigativa e autônoma, com vistas à aprendizagem contínua, à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias. b) aprender a aprender.

Fonte: (Brasil, 2019a - grifo nosso).

Ainda com relação às mudanças trazidas nas atualizações das DCNs, o Documento [...] (CNI *et al.*, 2020) ao abordar os principais desafios, destaca:

O desenvolvimento da economia e da sociedade ditam os desafios da Engenharia; sempre foi assim nessa profissão, que tem na resolução de problemas sua marca. Uma indústria 4.0, com tecnologias mais digitais, e um planeta no qual o futuro de pessoas, economias e meio ambiente tornam-se inseparáveis, apresentam problemas complexos, de múltiplas causas e efeitos, **exigindo um engenheiro com grande capacidade técnica e dotado de aptidão humanística e facilidade para atuação multidisciplinar, que inclui uma visão sistêmica** na abordagem dos problemas.. (CNI *et al.*, 2020, p. 19, grifo nosso).

Constatando que currículos de engenharia seguem herméticos às mudanças não relacionadas às inovações tecnológicas, Bazzo e Pereira (2019) alertam:

Estamos todos no mesmo “barco” da área humana. A educação tecnológica, especialmente em engenharia, está devendo este serviço à sociedade. Não podemos mais fechar os olhos para os problemas multifacetados que nós, através dessa mesma tecnologia, criamos e que se avolumam em termos de contaminação ambiental, aquecimento global, desemprego, desigualdade social... (Bazzo; Pereira, 2019, p. 171).

Com base no texto das DCNs (Brasil, 2019), do Documento [...] (CNI *et al.*, 2020) e do alerta de Bazzo e Pereira (2019), consideramos para a análise aqui proposta, a visão humanística como sendo uma visão para as outras pessoas, a sociedade, o mundo e a complexidade das relações. A partir de tal visão, exige-se de tais profissionais uma conduta, consigo e com as outras pessoas, pautada em bases éticas e de responsabilidade social, com ciência do impacto da engenharia e do engenheiro nas soluções apresentadas para problemas técnicos, tecnológicos, ambientais, econômicos, políticos e sociais.

6.3 TEMAS TRANSVERSAIS E ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

No texto dos PPCs dos quatro cursos analisados neste estudo identificamos que foram contempladas as principais mudanças e desafios propostas nas DCNs. Os PPCs estão alinhados à missão institucional, que prevê a formação integral e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.(IFRS, 2025, p.28).

Os PPCs, com relação aos princípios filosóficos e pedagógicos dos cursos, reafirmam ações para formação de ser humano integral, e não meramente a formação para o mercado de trabalho, mas articulada com o mundo do trabalho.

A formação humana é contemplada nos componentes curriculares principalmente por meio de temas transversais, notadamente: Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Inclusão social, Direitos humanos e Dimensão Ambiental. Tais temas, são inicialmente abordados nos quatro cursos, no componente curricular de Introdução à Engenharia e desenvolvidos e/ou aprofundados em componentes curriculares específicos, a depender do curso, conforme síntese apresentada no Apêndice R, no qual trazemos os temas e em quais componentes os Planos referem que são desenvolvidos. Além do componente introdutório, os cursos do *campus* Caxias do Sul contam com o componente obrigatório Ética e Relações Humanas. No curso de Engenharia de Produção o componente curricular Gestão de Pessoas I é obrigatório e pode ser cursado como optativo para Engenharia Metalúrgica. Nos cursos do *campus* Farroupilha, apenas o curso de Engenharia Mecânica oferece o componente curricular optativo “Supervisão”, no qual são abordados temas concernentes às relações étnico-raciais e liderança, não há outros componentes similares ou equivalentes.

A inserção de componentes curriculares de caráter extensionista, com carga horária integral, além de componentes que têm uma parte da carga horária para práticas de extensão, abre importantes possibilidades para integrar as formações humana e técnica, com vistas à compreensão e solução de situações complexas relacionadas à formação humanizadora. No entanto, para que a interação transformadora entre a universidade e a sociedade prevista no conceito de extensão (Forproex, 2012; Brasil, 2018c) de fato ocorra é imprescindível que sejam observadas as diretrizes para a extensão da Educação Superior, dentre as quais: a interação dialógica com a sociedade, a formação cidadã de estudantes, a produção de mudanças na instituição superior e na sociedade, a articulação entre ensino/extensão/pesquisa. Paulo Freire (2013) alerta para que a extensão não cometa o equívoco de se tornar mero processo de transferência de saberes técnicos às pessoas, como se fossem meros repositórios, vazios e sem nada a contribuir. Pelo contrário, a verdadeira extensão trata-se de comunicação, na qual se toma a pessoa concreta, na sua realidade concreta, colocando-a no centro do processo

educativo. Não se trata, pois, de um ato de transmissão ou de simplesmente estender informações sobre determinado objeto de conhecimento às pessoas, para que as arquivem. Pelo contrário, educação é comunicação, que se faz no diálogo, entre interlocutores que co-participam no ato de compreender criticamente.

Os componentes curriculares a que nos referimos no parágrafo anterior poderão representar relevantes espaços e oportunidades para a integração curricular, no sentido de superar o caráter fragmentado do currículo, que ainda se observa quando olhamos para o Plano de Ensino de cada componente curricular e a organização curricular do curso frente ao que cada PPC descreve (IFRS, 2023a, p. 44-54; IFRS, 2023b, p. 27-36; IFRS, 2024b, p. 33-41; IFRS, 2024c, p. 32-41). No programa do componente curricular não encontramos referências à formação por competências, ou mesmo a uma integração entre os componentes ou mesmo à sua relação com o perfil do egresso. Exceção é observada no PPC de Engenharia de Produção, em que para o componente Capacitações para a Comunidade, ofertado no décimo semestre e quem tem a carga horária total em atividades de extensão, está estabelecido no objetivo geral “Superar, através das atividades extensionistas, a fragmentação do conhecimento teórico-prático, permitindo a compreensão e aplicação dos conteúdos curriculares a partir de diferentes experiências e saberes [...]” (IFRS, 2024c, p. 76). No entanto, trata-se de exceção. Percebe-se, assim, a necessidade de aprimoramento desse aspecto, uma vez que os planos de ensino permaneceram basicamente idênticos aos da versão anterior à atualização, mesmo que os PPCs preconizem maior integração e interdisciplinaridade, os planos dos componentes curriculares favorecem a prática fragmentada do currículo.

6.4 ARTICULAÇÃO COM NÚCLEOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PROJETOS

Os PPCs citam a articulação com os Núcleos de Ações Afirmativas, cuja natureza e finalidades está apresentada no Quadro 9. Como percebemos no PPC do curso de Engenharia Mecânica, os núcleos são referidos como relevantes para “[...] criar espaços de discussões e estratégias para promover a cultura da educação para a convivência, compreensão e respeito da diversidade.” (IFRS, 2023b, p. 125).

Quadro 9 – Núcleos Ações Afirmativas IFRS: natureza e finalidade

NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	É um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, que media a educação inclusiva na Instituição. - Consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista, transtornos de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento e outras condições que estejam limitando a aprendizagem. I - incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição; II - contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva; III - incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas; IV - participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; V - promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos campi, articulando ações de inclusão em consonância com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; VI - promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; VII - integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de co-responsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; VIII - garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do <i>campus</i>; IX - buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição; X - promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.
NEABI Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas	É um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e relações etnicorraciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa. I - propor e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e relações etnicorraciais no contexto de nossa sociedade multiétnica e pluricultural; II - atuar no desenvolvimento de ações afirmativas no IFRS, em especial na colaboração da implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme Leis 10.639/03 e 11.645/08; Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que incentiva a promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito; Decreto nº 6.040/07, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Lei 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; III - definir e atuar na consolidação das diretrizes de Ensino, Pesquisa e Extensão nas temáticas etnicorraciais promovendo a cultura da educação para a convivência, compreensão e respeito da diversidade; IV - atuar como órgão proponente e consultivo quanto aos assuntos referentes às políticas afirmativas no âmbito do <i>campus</i>, em especial à política de reserva de vagas para indígenas e afrobrasileiros (cotas raciais) nos processos seletivos e concursos públicos oferecidos pelo <i>campus</i>.
NEPGS Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade	É um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade. I - implementar políticas de educação para a diversidade de gênero e sexualidade, com vistas à promoção do direito à diferença, à equidade, à igualdade e ao empoderamento dos sujeitos; II - subsidiar a discussão acerca das temáticas de corpo, gênero e sexualidade e seus atravessamentos no campo da educação; III - atuar na difusão e promoção de estudos e pesquisas relacionadas às temáticas nas quais o Núcleo se propõe em diversas áreas e concepções teóricas do conhecimento; IV - fomentar a transversalidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo ações de formação continuada; V - problematizar as temáticas referentes a gênero e sexualidade e como elas têm sido abordadas em diferentes espaços, em especial, no âmbito institucional; VI - atuar na prevenção e no combate às diferentes formas de violências de gênero e sexual; VII - trabalhar colaborativamente com os setores responsáveis pela articulação com a rede de proteção na prevenção e encaminhamento de situações de violências de gênero e sexual; VIII - promover parcerias com os movimentos sociais na luta em prol de políticas públicas para a promoção da equidade de gênero; IX - propor momentos de capacitação para os/as servidores/servidoras do <i>campus</i> conforme demanda, por meio de articulação com outros setores; X - apoiar as atividades propostas pelos/pelas servidores/servidoras e pela comunidade no que se refere às finalidades do Núcleo.

Fonte: elaborado pela autora - dados extraídos de IFRS (2014a, 2017, 2024b).

O mesmo observamos em relação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que está posta nos PPCs, e inclusive na formação e qualificação docente, como descrito no PPC do curso de Engenharia Metalúrgica: “[...] o *Campus* Caxias do Sul contará com um corpo docente especializado, envolvido com atividades de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando um compartilhar de diferentes experiências científicas e pedagógicas” (IFRS, 2024d, p. 112-113). Entretanto, as análises dos dados que fomos construindo neste estudo evidenciam que o engajamento do corpo docente tanto nos núcleos de ações afirmativas, quanto em projetos de ensino, pesquisa e extensão e extensão é muito baixo, apesar da sua importância, o que requer maior atenção por parte da gestão dos cursos e da instituição.

Acolhimento e preconceito são termos que aparecem relacionados ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas, à acessibilidade de pessoas com deficiência, a metodologias para atendimento a essas pessoas, em articulação com o Napne. Em relação ao termo diversidade, além da articulação com os núcleos de ações afirmativas, aparece no plano de ensino da disciplina Ética e Relações Humanas, e no sentido de diversidade de metodologias para atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. A política institucional de ações afirmativas (IFRS, 2014b) está referenciada, uma vez que sua aprovação assim dispõe:

Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, **orientada para ações de inclusão** nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a **promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos**.
§ 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. (IFRS, 2014b, grifo nosso).

Especificamente quanto ao tema gênero e sexualidade, a única menção feita nos quatro PPCs dos cursos de engenharia aqui analisados se dá em relação à articulação com o NEPGS, como citado no PPC do curso de Engenharia de Controle e Automação “O Curso fomenta a participação dos discentes no NEPGS e nas ações promovidas pelo Núcleo, bem como consulta-se este conforme as demandas nos assuntos abordados em sala de aula” (IFRS, 2023a, p. 164).

Concluimos que foi realizado um movimento em busca de um currículo integrado, de atividades multidisciplinares e interdisciplinares, alinhadas ao que preveem as DCNs e às políticas institucionais. Uma vez que os PPCs atualizados passaram a vigor em 2024 no *campus* Farroupilha e 2025 no *campus* Caxias do Sul, não foi possível analisar se a integração está ocorrendo e como reverbera na formação humanística preconizada nas DCNs da engenharia.

Ademais, é preciso superar a educação bancária (Freire, 2019b), que separa docentes e estudantes, onde as/os primeiras/os depositam nas/nos segundas/os o “saber”, num processo unilateral. Se for esse o caso, um currículo fragmentado basta, mas se queremos formar cidadãos e cidadãs integrais, será necessário um currículo que una, reúna, integre, se faça na dialogicidade. Além disso, é necessário que docentes se façam seres humanos integrais, do contrário, como será possível integrar o currículo se quem ensina está também fragmentado? É também Paulo Freire (2019a, p. 35) quem nos adverte que “ensinar exige a corporificação da palavra pelo exemplo”.

7 ACOLHIMENTO, DISCRIMINAÇÃO E DIREITOS GARANTIDOS ÀS PESSOAS DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM ENGENHARIA

Acredito que a engenharia possa não ser um curso amigável para dissidentes sexuais e de gênero como reflexo da indústria, onde muitos dos estudantes trabalham. Estabelecer essa conscientização na formação do engenheiro faz muito sentido na intenção de tornar o mercado mais aberto à diversidade.

Respondente E12

Apresentamos a seguir a análise dos dados construídos na quinta etapa do estudo, a partir das respostas dos questionários *on-line* respondidos por docentes e estudantes dos cursos de engenharia do IFRS, *campi* Caxias do Sul e Farroupilha.

7.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A participação de estudantes em ambos os *campi* foi similar, conforme se observa na Tabela 5, o *Campus* Farroupilha teve uma pessoa respondente a mais. Já no que tange a docentes, a participação do *Campus* Caxias do Sul foi bem superior, com 76% das respostas.

Tabela 5 – Respondentes por *campus* e curso

Qual seu <i>campus</i> e curso?	Contagens	% do Total
Estudantes		
Caxias do Sul - Engenharia Metalúrgica	14	20,9%
Caxias do Sul - Engenharia de Produção	19	28,4%
Farroupilha - Engenharia Mecânica	19	28,4%
Farroupilha - Engenharia de Controle e Automação	15	22,4%
Professoras/es		
Caxias do Sul - Engenharia Metalúrgica	4	16,00%
Caxias do Sul - Engenharia de Produção	6	24,00%
Caxias do Sul - Engenharia de Produção, Caxias do Sul - Engenharia Metalúrgica	9	36,00%
Farroupilha - Engenharia Mecânica	1	4,00%
Farroupilha - Engenharia de Controle e Automação	3	12,00%
Farroupilha - Engenharia de Controle e Automação, Farroupilha - Engenharia Mecânica	2	8,00%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Observou-se a participação de estudantes de todos os semestres (Tabela 6), com percentuais superiores no terceiro e quinto ano do curso (50,75%).

Tabela 6 – Respondentes por ano do curso

Considerando sua situação acadêmica atual (disciplinas já cursadas e/ou que está cursando), você considera que está:	Contagens	% do Total
no quinto ano do curso (9º ou 10º semestre)	18	26,87%
no terceiro ano do curso (5º ou 6º semestre)	16	23,88%
no segundo ano do curso (3º ou 4º semestre)	13	19,40%
no primeiro ano do curso (1º ou 2º semestre)	11	16,42%
no quarto ano do curso (7º ou 8º semestre)	9	13,43%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Tabela 7 – Respondentes por faixa etária

Qual a sua faixa etária?	Contagens	% do Total
Estudantes		
18 a 22 anos	23	34,33%
23 a 27 anos	17	25,37%
28 a 32 anos	10	14,93%
33 a 37 anos	10	14,93%
38 a 42 anos	2	2,99%
43 a 47 anos	3	4,48%
48 a 52 anos	2	2,99%
Professoras/es		
28 a 32 anos	1	4,00%
33 a 37 anos	6	24,00%
38 a 42 anos	9	36,00%
43 a 47 anos	3	12,00%
48 a 52 anos	3	12,00%
53 a 57 anos	2	8,00%
63 ou mais	1	4,00%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

No que se refere à idade, os dados apresentados na Tabela 7 permitem visualizar que 59,7% de estudantes têm de 18 a 27 anos, o que reflete o público do IFRS. O diagnóstico discente realizado pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRS em 2019²⁵ (IFRS, 2020) apontava exatamente o mesmo percentual para estudantes dos cursos superiores de ambos os *campi*. No grupo de professoras/es 60% têm de 33 a 42 anos, sendo que não encontramos pesquisas com dados docentes para comparação.

Com relação ao estado civil (Tabela 8), no grupo de docentes predominam pessoas casadas/união estável, representando 72%, enquanto no grupo de estudantes a maioria está no grupo de solteiras/os, com 61,2%.

²⁵ O diagnóstico não permite filtrar por curso

Tabela 8 – Respondentes por estado civil

Qual seu estado civil?	Contagens	% do Total
Estudantes		
casado/a	10	14,9%
separado/a ou divorciado/a	1	1,5%
solteiro/a	41	61,2%
união estável (com ou sem reconhecimento legal)	15	22,4%
Professoras/es		
casado/a	14	56,0%
solteiro/a	7	28,0%
união estável (com ou sem reconhecimento legal)	4	16,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Nas Tabelas 9 e 10 observamos que as/os respondentes são majoritariamente pessoas brancas e cristãs. No grupo de estudantes, 13,4% se identificam como de raça negra e nenhum/a no grupo docente. Este percentual corrobora os dados de 2023 da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025), que apresenta 15,21% de estudantes de raça negra para o total de matrículas nos quatro cursos estudados, e ainda do Diagnóstico Discente (IFRS, 2020), que apresenta que 14,9% das/dos estudantes de cursos superiores nos *campi* se declararam de raça negra.

Pessoas cristãs representam 70,15% no grupo de estudantes e 48% no grupo de docentes.

Tabela 9 – Respondentes por raça

Raça	Contagens	% do Total
Estudantes		
amarela	1	1,5%
branca	57	85,1%
negra (preta/parda)	9	13,4%
Professoras/es		
branca	23	92,0%
prefiro não responder	2	8,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Tabela 10 – Respondentes por religião

Religião	Contagens	% do Total
Estudantes		
acredito em Deus e em Jesus Cristo	1	1,49%
católica	41	61,2%
cristã	1	1,49%
espírita	6	8,96%
evangélica	3	4,48%
Luterano	1	1,49%
matrizes africanas	3	4,48%
prefiro não responder	2	2,99%
sou agnóstico/a	4	5,97%
sou ateu/atéia	5	7,46%
Professoras/es		
católica	11	44,0%
espírita	3	12,0%
espiritualidade independente de religião.	1	4,0%
espiritualidade Livre e Universal	1	4,0%
evangélica	1	4,0%
prefiro não responder	3	12,0%
sou agnóstico/a	3	12,0%
sou ateu/atéia	2	8,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

No que tange à identidade de gênero (Tabela 11), quase a totalidade das/dos respondentes se declararam pessoas cisgêneras, com predominância de homens em ambos os grupos, apenas um/a estudante se identificou como pessoa não binária e um/a docente preferiu não responder. Nenhuma pessoa que respondeu o questionário se identificou como pessoa intersexo. A PNP apresenta somente dados de sexo (com 81,37% masculino e 18,63% feminino), o mesmo ocorre no Diagnóstico Discente (IFRS, 2020) que pergunta sobre sexo biológico (com 71,1% para masculino e 28,9% feminino). Observamos aqui a predominância do sistema sexo-gênero nos formulários, o que não permite análises comparativas relacionadas às identidades de gênero.

Com relação à orientação sexual, a Tabela 12 mostra que 89,55% das/dos estudantes se dizem heterossexuais, em alinhamento aos resultados do Diagnóstico Discente (IFRS, 2020), que indicou 92,8% de estudantes heterossexuais nos cursos superiores. No grupo de docentes, 84% se declaram heterossexuais.

Tabela 11 – Respondentes por identidade de gênero

Gênero	Contagens	% do Total
Estudantes		
homem cis	50	74,63%
mulher cis	16	23,88%
pessoa não binária	1	1,49%
Professoras/es		
homem cis	17	68,0%
mulher cis	7	28,0%
prefiro não responder	1	4,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Tabela 12 – Respondentes por orientação sexual

Orientação Sexual	Contagens	% do Total
Estudantes		
assexual	1	1,49%
bissexual	3	4,48%
gay	2	2,99%
hetero	60	89,55%
lésbica	1	1,49%
Professoras/es		
bissexual	1	4,0%
gay	2	8,0%
hetero	21	84,0%
prefiro não responder	1	4,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

A Tabela 13 mostra que 95% das/dos estudantes não recebem bolsa-auxílio do IFRS. O Diagnóstico Discente (IFRS, 2020) constatou que, de 528 discentes respondentes do nível superior, 70,3% exerceram atividade remunerada durante o Ensino Médio e 81,7% estavam trabalhando no momento da pesquisa, evidenciando a realidade de estudantes-trabalhadoras/es e trabalhadoras/es-estudantes²⁶, o que pode inviabilizar o recebimento de bolsa-auxílio.

Tabela 13 – Recebimento bolsa-auxílio

Você recebe algum tipo de bolsa-auxílio do IFRS?	Contagens	% do Total
não	64	95,52%
prefiro não responder	1	1,49%
sim	2	2,99%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

²⁶ Estudante-trabalhador (aquele que prioriza o estudo) e Trabalhador-estudante (aquele que prioriza o trabalho), conforme Vargas e Paula (2013).

Verificamos na Tabela 14 que 60% das/dos docentes atuam no IFRS há mais de 9 anos. Com relação à formação (Tabela 15), 80% têm formação inicial nas áreas de ciências exatas e engenharias, sendo 60% de bacharelado e tecnologia, sem formação em licenciatura. Das/dos 15 docentes sem a formação em licenciatura, 80% buscaram formação para a docência, sendo 10 por meio de cursos *lato sensu*. Com relação à titulação máxima, 88% têm nível de doutorado/pós-doutorado.

Tabela 14 – Tempo de docência

Tempo de docência no IFRS	Contagens	% do Total
até 2 anos	4	16,00%
3 a 5 anos	3	12,00%
6 a 8 anos	3	12,00%
9 a 11 anos	7	28,00%
12 e mais	8	32,00%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Tabela 15 – Formação docente

Titulação máxima concluída	Contagens	% do Total
Especialização	1	4,00%
Mestrado	2	8,00%
Doutorado	21	84,00%
Pós-Doutorado	1	4,00%
Formação Inicial (nível superior completo)	Contagens	% do Total
Bacharelado	13	52,00%
Licenciatura	6	24,00%
Licenciatura/Bacharelado	4	16,00%
Tecnologia	2	8,00%
Não licenciados: busca de formação pedagógica para a docência	Contagens	% do Total
Sim	12	80,00%
Não	3	20,00%
Área de conhecimento da sua formação inicial (graduação):	Contagens	% do Total
Ciências Exatas e da Terra	6	24,00%
Engenharias	14	56,00%
Ciências Sociais Aplicadas	2	8,00%
Ciências Humanas	1	4,00%
Linguística, Letras e Artes	1	4,00%
Prefiro não responder	1	4,00%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

7.2 EU NA ENGENHARIA

Os caminhos que levam à engenharia e os caminhos que dela partem são constituídos de muitos elementos. Os sentimentos que perpassam a atuação de docentes e estudantes, ajudam a atribuir significados para o estudar engenharia e tornar-se engenheiro/a. A seguir são apresentados resultados da ATD realizada com base nas respostas às questões abertas sobre ser docente, estudar engenharia e ser engenheiro.

7.2.1 Ser docente na engenharia

O sentimento de *ser docente* na engenharia, emergiu nas respostas em três aspectos: *desafio*, *satisfação* e *desconforto*. No primeiro deles, o *desafio* de ser docente é citado como oriundo da rotina extenuante da/do estudante, que trabalha o dia inteiro, vem para a aula à noite e não tem tempo para dedicar-se aos estudos de maneira adequada. Esse sentimento fica evidente na fala de *P7*²⁷ que destaca *"Isso devido a realidade dos estudantes que muitas vezes trabalham durante o dia e não conseguem se dedicar o suficiente para a disciplina"*. Tais afirmações se alinham aos dados apresentados no Diagnóstico Discente (IFRS, 2020), no que se refere a estudantes que trabalham desde o Ensino Médio e durante o Ensino Superior, conforme referido anteriormente. O *desconforto* fica evidente na percepção de que as/os estudantes priorizam os componentes curriculares da área técnica em detrimento da formação básica e humana, e não costumam participar das discussões nas aulas. Isso é citado por *P21*, *"Me sinto pouco prestigiado, uma vez que os engenheiros têm pouco interesse nas disciplinas básicas da formação."* A burocracia que envolve as atividades docentes e o tempo que ela toma da docência também foi um motivo citado para o desconforto, como na visão de *P20*: *"Não gosto da burocracia exagerada, arcaica e na maioria das vezes inútil, verificada na área da educação que foge completamente do objetivo de ensinar/aprender que seria o real ofício de um docente"*.

A exigência de uma formação humanista, como referimos no capítulo anterior, está explícita nas DCNs de Engenharia (Brasil, 2019, p. 2): "Art. 3º O perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia deve compreender, entre outras, as

²⁷ A identificação das pessoas que responderam ao formulário, visando garantir o anonimato, foi feita utilizando-se a letra P para docentes e E para estudante, seguido de um número.

seguintes características: I - ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica;". Assim, os projetos pedagógicos dos cursos abarcados neste estudo (IFRS, 2023a, 2023b, 2024c, 2024d) reproduzem esta exigência no perfil do egresso, mas as falas evidenciam que há a necessidade de conscientizar estudantes e, certamente docentes, sobre a importância de tal formação.

Docentes que manifestaram bem estar em atuar na engenharia, destacaram o respeito das/dos estudantes e a satisfação em fazer parte de sua formação. É o caso de P23 que declara *"Me sinto bem. É um curso importante para as empresas e a sociedade, fazer parte dele é contribuir com a educação, com o mundo."* Em outro caso, ganha destaque a relevância do componente ministrado, mesmo não sendo especificamente da área da engenharia: *"Não é minha área de formação, mas os assuntos que ministro são necessários aos alunos e ao curso"* (P1).

Sobre a complexa relação entre engenharia e vida, Bordin e Bazzo (2017), defendem uma educação menos comportada e interdisciplinar, equalizando formação tecnológica e formação humana para fazer frente aos problemas e desafios contemporâneos: "Haveremos de ser contundentes na formação de seres humanos mais críticos, generosos e empenhados com o bem viver coletivo." (Bordin e Bazzo (2017, p. 235). A partir das exigências das DCNs, dos projetos pedagógicos e dos autores citados, podemos questionar se as/os estudantes serão educadas/os para uma engenharia humanizada, envolvendo o "aqui e agora" no curso e o "lá então" na sociedade, o que inclui as organizações nas quais estão e estarão inseridas/os.

7.2.2 Caminhos que levam à engenharia e caminhos pelos quais a engenharia leva

Sonhos de infância, alimentados e estimulados no círculo familiar, em que a figura paterna parece surgir com maior importância, são fatores que contribuem para conduzir estudantes aos caminhos da engenharia: *"[...]meu pai também fez engenharia."* (E36), *"Tenho engenheiros na família e sempre me vi fazendo isso"* (E40). A afinidade com os temas de estudo, em especial com as ciências exatas, oriunda seja do imaginário infantil, da família, da escola ou do trabalho, alia-se à disciplina e à dedicação aos estudos nos motivos para optar pela engenharia e

parece fascinar os estudantes: “[...] a gama ampla de conhecimentos que os cursos de engenharia proporcionam nos permitindo conhecer e escolher a área que mais nos agrada para aprofundar os conhecimentos.” (E42). O fato de ser percebida como uma área abrangente de conhecimento, que para muitos se relaciona com as atividades profissionais e/ou empresas nas quais estudantes já atuam, uma vez que em sua maioria são já trabalhadoras/es, ou desejam atuar tem bastante peso na escolha por ingressar na engenharia.

Se consideramos que nos municípios de Caxias do Sul e Farroupilha mais de 45% dos empregos formais estão na indústria (Sebrae, 2022) numa região que declara como vocação, conforme documento do Conselho Regional de Desenvolvimento da Serra (Corede Serra, 2023), dentre outros aspectos a produção industrial e o empreendedorismo, cursar engenharia representa ainda trilhar um caminho que leva à possibilidade de crescimento e reconhecimento profissional, além de *status* e boa remuneração. “O mercado de trabalho na serra gaúcha tem uma forte demanda por profissionais qualificados, especialmente na área de plásticos e metalurgia, enxerguei na engenharia uma forma de me capacitar e alavancar minha carreira.” (E16)

Para além da afinidade com essa abrangente área de conhecimento, da dedicação e disciplina nos estudos, o caminho para a concretude do sonho em tal carreira promissora têm custos elevados, que ultrapassam o preço de mensalidades. Gastos com deslocamento, alimentação, materiais e tempo pesam significativamente para quem precisa trabalhar. A possibilidade de estudar engenharia gratuitamente e próximo de casa, são fatores que influenciam na escolha por essa carreira, como destaca E47: “é gratuito e fica onde eu moro”.

Ser engenheira/o, na visão de estudantes e docentes, é ser um/a profissional dedicada/o, precisa/o e disciplinada/o, com grande capacidade técnica e habilidade para resolver problemas, criar e inovar nas soluções. Isso fica claro nas respostas de E61 e E34, respectivamente, para quem “Um engenheiro é uma pessoa habilitada a resolver e aplicar conhecimentos técnicos para solucionar problemas.” e “Uma pessoa que utiliza conhecimentos em Matemática, Física, Programação e ciências no geral com o propósito de construir, inovar e melhorar sistemas, equipamentos, aparelhos.”.

Dotada/o de visão sistêmica e estratégica, essa/e profissional aceita desafios e responsabilidades para transformar a vida das pessoas e da sociedade, como

destaca E46: *“Ser engenheiro é fazer parte direta e indiretamente na vida das pessoas nos pequenos detalhes do dia a dia delas. Seja numa pequena junta soldada ou na estrutura inteira de um ônibus a qual as pessoas viajam”*.

Estudar engenharia significa, então, além da realização de um sonho, uma trajetória de dedicação e estudo para aprender a solucionar problemas, criar e inovar em soluções. Nas palavras de estudantes, *“estar sendo sempre desafiado, e ser resiliente, porque não é um curso fácil.”* (E47), *“ter coragem de enfrentar todo o tipo de problema e manter a resiliência para seguir em frente, ... tanto nas disciplinas da faculdade quanto na vida adulta.”* (E62). O estudo e esforço são destacados por docentes ao enfatizarem que é preciso *“Estudar muito, se esforçar mais do que estudantes de alguns outros cursos, comprometer-se com a própria formação”* (P23), *“passar por um período de constante desconforto e reflexão, buscando novos conhecimentos e na construção da ponte entre eles”* (P9).

Uma forte formação técnica caracteriza os cursos de engenharia e o perfil de suas egressas e seus egressos, esta é uma exigência posta nas DCNs e que habitualmente não gera contestação, o mesmo percebemos nas respostas de nossas interlocutoras e nossos interlocutores. No entanto, como demonstramos, está posta também a exigência de uma formação “holística e humanista”, mas pouco espaço percebemos existir para esta, já que aquela figura como dominante das preocupações e interesses na formação de engenheiras e engenheiros.

7.3 PERCEPÇÃO DE ACOLHIMENTO

Considerando o contexto deste estudo, foi formulada e apresentada às/aos respondentes a seguinte definição de *acolhimento*: respeito às diferenças e à diversidade, contribuindo para a construção de um ambiente seguro e de diálogo, no qual cada pessoa se sinta reconhecida na sua individualidade e motivada a participar efetivamente, a aprender e a colaborar para o seu desenvolvimento e do grupo. Entendemos relevante ainda esclarecer o que se entende por *ambiente seguro*: onde a pessoa sinta que sua integridade física, mental e emocional não está ameaçada.

Para análise das percepções de acolhimento às diferenças no curso, no *campus* e pessoal, foram utilizadas escalas do tipo Likert, de 5 pontos, sendo 1 e 2 para discordâncias, 3 para neutralidade, 4 e 5 para concordância com as afirmativas

apresentadas. As questões escalares permitem que as respostas sejam transformadas em números, o que confere um valor ao que se está medindo, permitindo a mensuração quantitativa (Mattar; Ramos, 2021). No que tange à confiabilidade da escala, foi avaliada a consistência interna por meio do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach, tendo obtido α de Cronbach de 0,9081 para as afirmativas que medem a dimensão *Acolhedor* e 0,9272 para a dimensão *Seguro*, considerados altos (Mattar; Ramos, 2021) e atestando a consistência da escala.

A Tabela 16 apresenta a média da escala de concordância obtida para cada uma das afirmativas sobre o acolhimento, na percepção do grupo de estudantes e docentes. Para verificar se a diferença entre as médias calculadas para os dois grupos é significativa, foi utilizado o teste paramétrico T de *Student* para grupos independentes.

No que tange ao âmbito do curso, os resultados apontaram que estudantes e docentes percebem de maneira significativamente diferente o acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero por estudantes e por docentes, o acolhimento independente de crença/religião e de idade. Ainda no âmbito do curso, há diferença significativa na percepção de ambiente seguro nos quatro marcadores sociais (idade, raça/cor, crença/religião, situação socioeconômica) e na percepção geral.

No âmbito do *campus*, as percepções de acolhimento e ambiente seguro são similares para estudantes e docentes, com exceção de ambiente seguro independente da idade, conhecimento dos Núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, e da contribuição desses núcleos para o acolhimento às diferenças e diminuição da discriminação no *campus*.

Tabela 16 – Percepções de acolhimento no curso, *campus* e pessoal

continua

ANÁLISE DE PERCEPÇÃO: DIFERENÇA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES					
Teste t - para amostras independentes				Média	
Afirmativas	Estatística teste t - Student	gl	p	Aluno (61)	Professor (22)
Percepção de acolhimento no curso					
Os/As ESTUDANTES do curso de Engenharia são acolhedores(as) para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	2,41	81	0,018	3,721	3,182
Os/As DOCENTES do curso de Engenharia são acolhedores(as) para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	2,00	81	0,049	4,164	3,727
A COORDENAÇÃO do curso de Engenharia é acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	1,39	81	0,169	4,311	4,045
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua RAÇA/COR	1,82	80	0,072	3,917	3,409

continua					
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua CRENÇA/RELIGIÃO	2,59	80	0,011	4,017	3,318
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	1,78	80	0,08	3,95	3,455
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua IDADE	2,22	80	0,029	3,983	3,409
De forma geral, considero o curso de Engenharia ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	1,43	81	0,157	3,787	3,409
O curso de Engenharia é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua RAÇA/COR	4,12	81	0,001	4,328	3,5
O curso de Engenharia é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua CRENÇA/RELIGIÃO	3,08	81	0,003	4,213	3,545
O curso de Engenharia é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	2,93	81	0,004	4,23	3,591
O curso de Engenharia é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua IDADE	3,65	81	0,001	4,246	3,5
De forma geral, considero o curso de Engenharia SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	3,16	80	0,002	4,213	3,524
A organização curricular do curso de Engenharia contempla a temática do acolhimento às diferenças, incluindo as de gênero e sexualidade	0,88	80	0,379	3,1	2,818
O curso de Engenharia abre espaço para a discussão e formação em relação às diferenças, incluindo as de gênero e sexualidade	10,15	81	0,313	3	2,682
Percepção de acolhimento no campus					
A GESTÃO do campus é acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	0,13	81	0,9	4,295	4,273
Os/as SERVIDORES/AS técnico-administrativos (TAEs) do campus são acolhedores/as para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	0,68	81	0,5	4,18	4,045
O campus é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua RAÇA/COR	0,37	80	0,709	4,3	4,227
O campus é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	-0,61	81	0,546	4,18	4,318
O campus é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua CRENÇA/RELIGIÃO	-0,14	81	0,886	4,246	4,273
O campus é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua IDADE	0,88	81	0,384	4,344	4,182
De forma geral, considero o campus ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	0,03	81	0,974	4,279	4,273
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua RAÇA/COR	14954 7,00	81	0,139	4,344	4,091
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	0,94	81	0,349	4,279	4,091
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua CRENÇA/RELIGIÃO	10,24	81	0,309	4,279	4,091
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua IDADE	21,13	81	0,038	4,393	4,045
De forma geral, considero o campus SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	17,72	80	0,08	4,361	4,048
Conheço os núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, (NAPNE, NEABI, NEPGS, NAC) do campus	-24,71	81	0,016	3,639	4,318
Os núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, (NAPNE, NEABI, NEPGS, NAC) contribuem para o acolhimento às diferenças e para a diminuição da discriminação no campus	-21,54	79	0,034	3,847	4,364
Percepção de acolhimento pessoal					
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua RAÇA/COR	-0,84	81	0,401	4,492	4,636

conclusão					
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	-0,77	81	0,444	4,508	4,636
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua CRENÇA/RELIGIÃO	-12,02	81	0,233	4,426	4,636
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua IDADE	-11,04	80	0,273	4,383	4,591
De forma geral, eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero	-10,87	81	0,28	4,492	4,682
Nota. $H_a \mu$ Aluno $\neq \mu$ Professor					
^a O teste de Levene é significativo ($p < 0.05$), sugerindo a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias					

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Foram também realizados testes comparando a percepção de diferentes grupos, conforme dados apresentados no Apêndice S, nos quais pode-se observar:

- Raça:** pessoas brancas e pessoas negras têm percepções diferentes quanto ao acolhimento de dissidentes sexuais e de gênero pelos Docentes, pelo Curso quando adicionado o marcador situação socioeconômica; pelo Curso e pelo *Campus* quando adicionado o marcador Raça/Cor;
- Dissidentes sexuais:** não houve diferença significativa na comparação estatística das médias entre as pessoas que se declararam heterossexuais e dissidentes sexuais;
- Ano do curso:** estudantes cursando até o 3º ano percebem de forma diferente a abertura de espaços para discussão e formação em relação às diferenças no curso do que os estudantes do 4º e 5º ano;
- Formação docente:** professores com formação inicial em cursos das áreas exatas têm percepções similares aos das áreas de humanas, com exceção de acolhimento de dissidentes sexuais e de gênero no Curso quando adicionado o marcador situação socioeconômica;
- Participação nos núcleos:** quem participa em núcleos de ações afirmativas têm percepções diferentes de quem não integra tais núcleos quanto ao Acolhimento de dissidentes sexuais e de gênero pelos Docentes do curso, servidores/TAEs do *campus*, segurança no curso de forma geral e quando adicionados os marcadores Raça/Cor, Crença/Religião e Idade; Acolhimento e Segurança de forma geral no *campus* e quando adicionado o marcador Idade. Também percebem de

forma diferente, a abertura de espaços para discussão e formação em relação às diferenças no curso. Têm maior conhecimento sobre os núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, (NAPNE, NEABI, NEPGS, NAC) do *campus*;

- f) **Conhecimento da política:** quem conhece (ou conhece em parte) a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência (IFRS, 2020) têm percepção diferente de quem não a conhece com relação ao acolhimento das pessoas dissidentes por parte de Estudantes, em todos os aspectos (acolhimento e segurança) no Curso de Engenharia, Segurança no *campus* de forma geral e quando adicionado o marcador Idade; e conhecem mais os núcleos de ações afirmativas.

7.4 PERCEPÇÃO SOBRE DISCRIMINAÇÃO NO CURSO

Quanto a situações de discriminação, conforme dados da Tabela 17, cinco estudantes e dois/duas docentes presenciaram ou ouviram relatos de situações de discriminação, representando 7,61% do total de 92 respondentes nos dois grupos.

Tabela 17 – Situações vividas de discriminação

Você já ouviu relatos ou presenciou situações de discriminação contra pessoas do curso de Engenharia por serem pessoas dissidentes sexuais e de gênero ?	Contagens	% do Total
Estudantes		
não	47	70,15%
não lembro	14	20,90%
prefiro não responder	1	1,49%
sim	5	7,46%
Professoras/es		
não	19	76,0%
não lembro	4	16,0%
sim	2	8,0%
Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no <i>campus</i>, sabe a quem se dirigir para buscar ajuda e providências?		
Estudantes		
não	42	62,69%
sim	25	37,31%
Professoras/es		
sim	15	60,0%
não	10	40,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Com relação a quem sofreu a discriminação (Tabela 18), ambos os grupos foram unânimes em citar estudantes como vítimas, sendo que um/a estudante sinaliza que foi vítima de discriminação. No grupo de estudantes duas pessoas respondentes citaram ainda docentes como vítimas. Os dois grupos citaram estudantes e docentes como as/os praticantes dos atos discriminatórios e no grupo de estudantes foram ainda citados como praticantes da discriminação o/a próprio/a respondente e técnicos/as administrativos.

As situações discriminatórias envolveram piadas, comentários pejorativos, gestos de desprezo e/ou insinuações desqualificantes, citadas por todas as pessoas respondentes. Situações de assédio moral foram citadas pelas/os duas/dois respondentes docentes e por um/a estudante. Houve ainda menção à importunação e/ou assédio sexual por uma pessoa respondente do grupo de estudantes.

Tabela 18 – Discriminados, discriminadores e situações

Quem sofreu a discriminação?	Estudantes	5 respostas	Docentes	2 respostas
	Contagem	% respostas	Contagem	% respostas
eu	1	20,00%	-	-
estudantes do curso	5	100,00%	2	100,00%
docentes do curso	2	40,00%	-	-
Quem praticou a discriminação?	Estudantes	5 respostas	Docentes	2 respostas
	Contagem	% respostas	Contagem	% respostas
eu	1	20,00%	-	-
estudantes do curso	4	80,00%	2	100,00%
docentes do curso	3	60,00%	1	50,00%
técnicos/as administrativos	1	20,00%	-	-
Situações envolveram	Estudantes	5 respostas	Docentes	2 respostas
	Contagem	% respostas	Contagem	% respostas
piadas, comentários pejorativos, gestos de desprezo, e/ou insinuações desqualificantes	5	100,00%	2	100,00%
constranger, isolar, ofender e/ou maltratar a pessoa de forma repetitiva (assédio moral)	1	20,00%	2	100,00%
importunação e/ou assédio sexual	1	20,00%	-	-

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Das sete pessoas respondentes que presenciaram discriminações sofridas por DSG no curso de Engenharia, apenas três reportaram à gestão do curso e/ou do

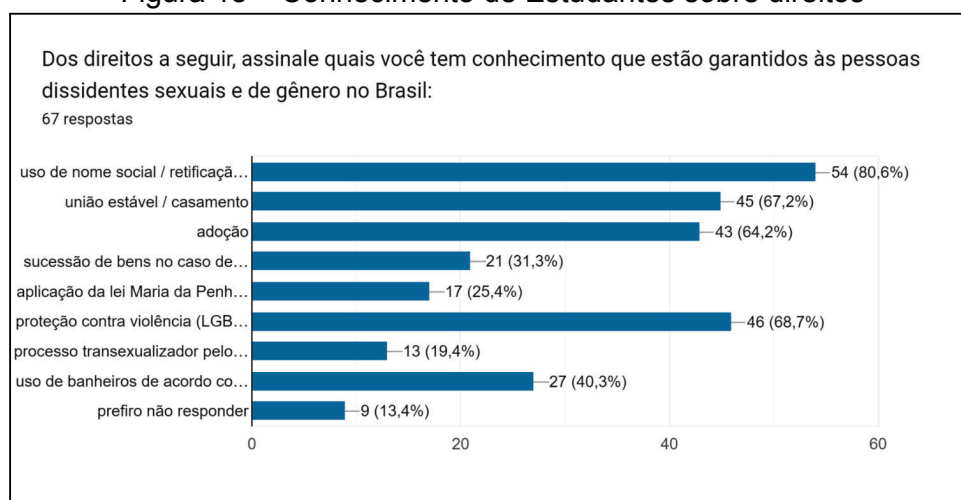
campus, sendo que uma ficou satisfeita com o encaminhamento dado, uma ficou insatisfeita e outra ficou parcialmente satisfeita.

A maioria das pessoas que respondeu a pesquisa não presenciou ou ouviu relatos sobre discriminação (superior a 70%), porém, mesmo que não sejam alarmantes os números de quem presenciou tais situações, parece relevante olhar para o fato de que elas existiram e que, são significativos os percentuais de respondentes que não sabem a quem se dirigir para buscar providências caso venha a presenciar tais situações. Ademais, percebo como relevante o percentual de estudantes (20,9%) e docentes (16%) que não lembram se tais situações ocorreram. Algumas perguntas me vêm à mente quando olho esses números: *situações de discriminação realmente não ocorrem ou passam despercebidas? Vive-se uma realidade de respeito e segurança de fato, ou ignoramos a diferença a tal ponto que não percebemos quando ela é motivo de sofrimento?*

7.5 CONHECIMENTO DOS DIREITOS GARANTIDOS A DSG E ESTRUTURA

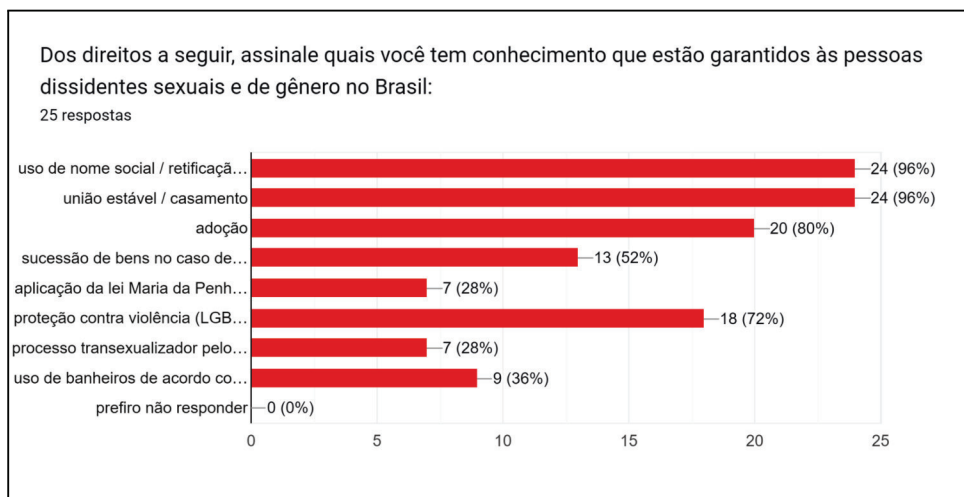
Tanto no grupo de estudantes quanto de docentes, (Figuras 18 e 19), os direitos mais citados como conhecidos foram: uso de nome social/retificação de nome; união estável/casamento; adoção; proteção contra LGBTFobias (crime equiparado ao de racismo). Percebe-se ainda que todos os direitos foram assinalados e que no grupo de estudantes, 13,4% preferiram não responder.

Figura 18 – Conhecimento de Estudantes sobre direitos



Fonte: gerado no Google Forms. (2025)

Figura 19 – Conhecimento de Docentes sobre direitos



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

7.5.1 Sobre direitos, corpos e cômodos incômodos

Necessários, fundamentais, básicos foram adjetivos utilizados para expressar a percepção das pessoas que responderam a pesquisa sobre direitos que elas sinalizaram conhecer. Não houve quem discordasse (pelo menos explicitamente) que as pessoas DSG necessitam de tais direitos para uma vida digna.

mas,

as falhas na aplicação de tais direitos e o desconhecimento da sua garantia, que dependem em muito do poder judiciário, o que contribui para um sentimento de insegurança, fica evidente quando P1 destaca que “Somos uma sociedade muito conservadora e preconceituosa, as informações sobre os direitos são vagas e nem sempre chegam a quem precisa.” e P10 cita que “foram e estão sendo garantidos a partir de decisões judiciais. Desta forma, gera uma insegurança pois podem ser retirados caso mude o entendimento do poder judiciário” (P10).

Estudantes destacam as lacunas nos diálogos e na efetividade de direitos, como expresso nas respostas de E8, E9 e E47, respectivamente *“Muita dificuldade quando precisa utilizar esses direitos, ainda existe muito preconceito.”*, *“Ainda falta mais clareza e quebra de tabus entre os direitos citados, acontece muita desinformação devido ao senso comum.”*, *“Pouco se fala, menos ainda se faz.”*.

porém,

alguns cômodos e corpos emergem como incômodos. É o caso da garantia ao acesso aos banheiros e à saúde das pessoas trans, declaradas na resposta de E13 *“Que a aplicação da lei Maria da Penha não deve ser aplicada conforme citado, Que o processo transexualizador não deve ser pelo SUS , O banheiro JAMAIS deve ser usado conforme citado acima.”* Embora não tão explícitas, algumas manifestações docentes deixam transparecer uma espécie de hierarquia de direitos, admitindo a aplicação de direitos até certo ponto e com restrições, como se observa nas respostas *“[...] mas além das proteções legais, o respeito deve existir entre todas as partes. (P3)”*, *“Estou de acordo na maioria dos casos (P15)”*, *“Acho importante todos os direitos, mas não sou a favor ao direito de uso de banheiros de acordo com a identidade e/ou expressão de gênero de cada estudante. Acho muito complexo e desrespeitaria a privacidade. Para resolver a situação, além dos banheiros masculino e feminino, incluiria banheiros individualizados, sem gênero e privados (P17)”*. A partir da teoria do reconhecimento de Honneth (2003), entendemos que de forma geral direitos conquistados por DSG são vistos como básicos e necessários. No entanto, o incômodo em relação aos direitos das pessoas trans emergiu nas respostas, o que nos faz questionar o seu reconhecimento.

7.5.2 Política de prevenção e instâncias de apoio

A Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS foi aprovada em 2020 (IFRS, 2020). Está organizada em doze artigos, que explicitam: objetivos, princípios e diretrizes; o que se entende por assédio (moral, racial e sexual), violência (*bullying*, física, de gênero, orientação sexual, psicológica, racial, religiosa, sexual), importunação sexual; as ações esperadas da comunidade acadêmica; as ações passíveis de serem enquadradas como assédio; a estrutura para acompanhamento e enfrentamento de denúncias. A Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência, como explicitado no seu artigo quarto, tem por objetivo geral:

estabelecer diretrizes gerais a serem seguidas pela comunidade acadêmica no ambiente institucional e no seu cotidiano, com vistas a proporcionar mecanismos de acolhimento, prevenção e resolução nos temas referentes ao assédio. Também busca implementar ferramentas de enfrentamento e

encaminhamento adequado quando de ações que configuram assédio, na busca por um ambiente institucional que contribua para o desenvolvimento físico, emocional e social da comunidade acadêmica. (IFRS, 2020, p.3).

A Tabela 19 permite verificar que 82,09% de estudantes não conhecem a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência (IFRS, 2020) e 62,69% não sabem a quem recorrer para solicitar ajuda/providências caso presencie situações de assédio e/ou violência no *campus*. No grupo de professores, os índices de desconhecimento são menores, mas também significativos: 28% não conhece a política e 37,31% não sabe a quem recorrer em caso de violência.

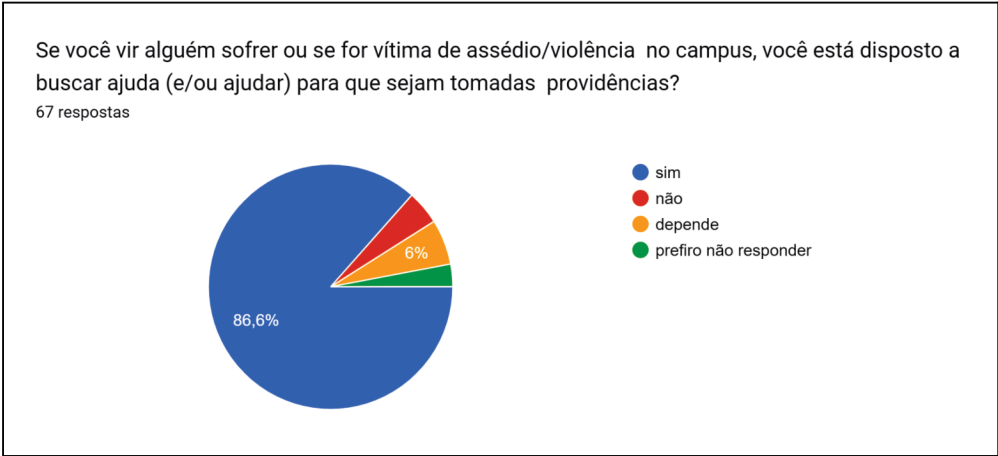
Tabela 19 – Conhecimento da política IFRS e instâncias de apoio

Você conhece a política a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS?	Contagens	% do Total
Estudantes		
em parte	11	16,42%
não	55	82,09%
sim	1	1,49%
Professoras/es		
em parte	12	48,0%
não	7	28,0%
sim	6	24,0%
Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, sabe a quem se dirigir para buscar ajuda e providências?		
Estudantes		
não	42	62,69%
sim	25	37,31%
Professoras/es		
sim	15	60,0%
não	10	40,0%

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Questionadas/os se estariam dispostas/os a buscar ajuda (e/ou ajudar) caso vissem alguém sofrer ou ser vítima de assédio/violência no *campus*, para que fossem tomadas providências, 100% das/dos docentes responderam que sim. Já no grupo de estudantes (Figura 20) 4,5% responderam “não” e 6% “depende”.

Figura 20 – Disposição de Estudantes em ajudar



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

7.5.3 Formação para acolher as diferenças

Professoras/es e estudantes manifestaram, em grande maioria, não participar de nenhum dos Núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, o mesmo ocorrendo em relação à participação em projetos relevantes para uma formação acolhedora das diferenças.

Tabela 20 – Participação em Núcleos

Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou no <i>campus</i> atual:	Contagens	% do Total
Estudantes - 67 respondentes		
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	2	3%
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas	1	1,5%
NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade	1	1,5%
NAC - Núcleo de Arte e Cultura	0	0%
nenhum	62	93%
prefiro não responder	1	1,5%
Professoras/es - 25 respondentes		
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	3	12%
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas	1	4%
NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade	4	16%
NAC - Núcleo de Arte e Cultura	2	8%
nenhum	18	72%
prefiro não responder	0	0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Conforme os números das Tabelas 20 e 21, estudantes que não participam de núcleos ou projetos superam a casa dos 90%, já no grupo dos docentes o número é um pouco melhor, porém ainda muito significativo, superando os 70%.

Tabela 21 – Participação em Projetos

Você participou ou participa de algum projeto de ensino, pesquisa, ou extensão que considera importante para uma formação acolhedora das diferenças e contra a discriminação?	Contagens	% do Total
Estudantes		
não	61	91,04%
prefiro não responder	2	2,99%
sim	4	5,97%
Professoras/es		
não	19	76,0%
prefiro não responder	2	8,0%
sim	4	16,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Estudantes percebem de maneira mais favorável do que docentes a contribuição da formação no curso para o acolhimento às diferenças no local de trabalho: 49,25% contra 12% de docentes. Mais da metade do grupo docente (52%) respondeu que a formação não contribui ou não tem certeza de tal contribuição - conforme dados da Tabela 22. O que isso nos mostra? Recorro a Bernard Charlot (2024), que nos lembra que educação é humanização, para questionar: Se não estamos formando engenheiras/engenheiros que acolham e reconheçam no Outro a sua humanidade, prescindimos da educação abrindo caminho para a barbárie?

Tabela 22 – Formação para acolher diferenças

Você acredita que a sua formação no curso de Engenharia contribui para que você se torne um/a profissional preparado/a para acolher as diferenças no seu local de trabalho?	Contagens	% do Total
Estudantes		
em parte	17	25,37%
não	10	14,93%
não tenho certeza	7	10,45%
sim	33	49,25%
Professoras/es		
em parte	9	36,0%
não	7	28,0%
não tenho certeza	6	24,0%
sim	3	12,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

7.6 SOBRE DESCONFORTOS E OUTRAS EXPRESSÕES

Ao término do questionário, fizemos algumas perguntas abertas. Exclusivamente para as/os docentes perguntou-se: *Você se sente confortável para conversar sobre questões de acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero no curso de engenharia?* Quase a totalidade respondeu - vinte e três, sendo que doze responderam que sim e onze negativamente. As principais justificativas foram a importância do tema, por fazer parte do projeto do curso, pelo apoio da gestão, por ser a sua realidade, conforme relatos:

Sim, porque essa é minha realidade. (P.23)

Sim, porque faz parte do projeto do curso e porque envolve a comunidade acadêmica em sua totalidade.(P.12)

Sim, porque quanto mais se fala menos tabus se têm, mais se compreende e mais se aprende. (P.24)

Algumas pessoas fizeram a ressalvas, que sinalizam para a necessidade de aprofundamento e formação:

Não tenho problema em falar sobre o assunto, mas me sentiria desconfortável ao conversar com uma pessoa muito preconceituosa, por exemplo. (P.14)

Se for mais superficial sem problemas. (P.5)

Ainda não tive um discente dissidente sexual em minhas turmas. (P.15)

Não tenho problemas ou desconforto em conversar, mas tenho a impressão que não sou a primeira pessoa que os dissidentes escolhem / escolheriam para conversar sobre. (P.19)

Docentes que manifestaram não se sentirem confortáveis para abordar o tema atribuíram ao fato de não conhecerem o assunto adequadamente, mas houve quem responsabilizasse estudantes e colegas:

Não. Me falta qualificação, compreensão do tema ou aprofundar o conhecimento nessa área. (P.20).

Não muito, não tenho muita propriedade sobre o assunto e foge das ementas das disciplinas. Raramente abordo o assunto. (P.11).

Não muito.... Não parece ocorrer uma brecha para esses assuntos. (P.25).

Não me sinto. Pois, os estudantes não estão dispostos a colaborar com o debate. Ficam tímidos e a conversa vira um monólogo. (P.10).

Não, pois os colegas e os estudantes normalmente são preconceituosos em relação ao assunto. Normalmente respeitam as diferenças mas não gostam de tratar sobre essa temática. (P.13).

Tanto para docentes quanto para estudantes, perguntamos: *Há algo que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste questionário?* Houve manifestações de alguns professores e estudantes.

Vieram à tona percepções sobre o perfil masculino e cisheteronormativo dos cursos e a ausência de estudantes DSG, a falta de abordagem sobre o tema e de acolhimento na engenharia, como evidenciamos nos excertos a seguir:

Nunca vi uma pessoa sofrer preconceito, mas já ouvi piadas homofóbicas ditas à "boca pequena". Penso dizer muito o fato de não haver estudantes abertamente dissidentes de gênero e sexualidade nos dois cursos de engenharia do *campus*. Esse público, se existe, não se sente confortável em ser quem é publicamente. (P.2)

As perguntas sobre o *Campus* são difíceis de responder, pois nota-se claramente colegas que divergem sobre o assunto. (P.9)

O curso de engenharia no geral é "vendido" como direcionado especificamente ao público masculino, em geral na sociedade atual. Portanto, tive poucas ou nenhuma experiência acadêmica com pessoas dissidentes sexuais ou até mulheres cis. (E.5).

Só gostaria de acrescentar que é difícil, como aluno do primeiro ano, perceber a opinião de colegas e professores, principalmente quando não se tem tanto contato, além de o tópico ainda não ter surgido em conversas ou aulas que participei (é complicado perceber, num ambiente tão cisheteronormativo, repleto de homens e com falta da comunidade LGBTQIA+, discriminação direta contra os estudantes, embora as "piadinhas" acerca desse e de outros assuntos existam). Ademais, o currículo da engenharia não aborda essas questões (principalmente com o foco nas matérias exatas), e eu percebo uma falta de interesse enorme dos alunos em abordar esse tema, assim como a falta de tentativa dos professores e dos núcleos do IFRS em envolver os alunos em ações que debatam o tema. Infelizmente, a área da engenharia, em si, acaba não sendo um ambiente muito acolhedor para essas questões. (E.47)

A influência da cultura conservadora da região e das empresas no silenciamento e preconceito percebido no ambiente acadêmico foi trazida por estudantes:

Acho que os discentes não gostam de falar sobre nada que possa gerar um conflito de ideias. Acredito que porque a região é bastante conservadora e praticamente todos discentes estão em empresas com líderes conservadores ou tem pais conservadores e estes acabam por ter pensamentos conservadores também. Mas dentro do *Campus* eles não deixam vir à tona esse conservadorismo porque o *Campus* é público e oferece um serviço público gratuito e que estes usufruem então optam pelo ambiente sem estresse. (E.11)

Acredito que a engenharia possa não ser um curso amigável para dissidentes sexuais e de gênero como reflexo da indústria, onde muito dos estudantes trabalham. Estabelecer essa conscientização na formação do engenheiro faz muito sentido na intenção de tornar o mercado mais aberto à diversidade.(E.12)

Por outro lado, duas manifestações evidenciam o preconceito disfarçado de indiferença e também rotulado de falta de interesse das pessoas DSG no curso:

Talvez seja por eu não ter preconceito, (ou por ter) mas fico indiferente neste aspecto ao conversar e interagir com as pessoas. (E.17).

Na minha visão, temos alguns colegas que se identificam como dissidentes sexuais e de gênero que inclusive pertence ao meu grupo de colegas onde criamos uma amizade desde o início do curso, e entre a gente não enxergo nenhum tipo de preconceito. O que eu vejo, do meu ponto de vista, é que existe poucos dissidentes sexuais e de gênero nos cursos de engenharia não tanto pelo preconceito entre colegas, mas sim, pela falta de interesse por parte deles com os cursos de engenharia onde, creio eu, talvez o assunto não chame tanto a atenção como outros curso mais voltados a áreas humanas. (E.35).

Mas houve ainda quem percebesse um ambiente acolhedor e seguro, e também surpresa sobre a abordagem do tema, o que não acontecia no tempo de escola, como evidenciamos nos excertos a seguir:

Eu ministro disciplinas do final dos cursos, mas quase sempre o ambiente é de muito respeito e acolhimento entre os colegas. No *campus* temos algumas poucas situações de dissidentes, mas me parece que estão sendo bem encaminhadas com a atenção necessária. (P.12).

Acolher pessoas LGBT+ não é algo espontâneo em nenhuma instituição, é tipo uma lei que obriga a escola a fazer isso; pois caso contrário, eu duvido muito que isso aconteceria. Mas o tema foi debatido em uma das disciplinas do curso de forma bem breve, e no mês do orgulho foi feito um cartaz; é bem pouco, mas para mim é inédito, já que no ensino fundamental e no ensino médio, o tópico de diversidade de gênero e combate a homofobia era algo que não era sequer mencionado. (E.29).

Sobre a experiência de participar da pesquisa, cinco docentes e vinte estudantes fizeram manifestações. A maioria, considerou a experiência positiva, destacando reflexões, aprendizados e a relevância de abordar o tema no curso:

Boa. Eu aprendi coisas que não sabia. (P.8).

Foi muito boa, é bastante importante debatermos e estudarmos este assunto. (P.7).

Bastante válida por saber que tão pouco sei sobre as políticas do IFRS sobre este assunto. Procurarei me informar mais. (E.42).

Interessante, me fez lembrar sobre algumas situações que presenciei no *campus* com um olhar diferente. (E.62).

Fiz reflexões que ainda não tinha feito, parando para pensar, ainda existem muitos preconceitos e estereótipos acerca da engenharia e do engenheiro. (E.12).

Essa pesquisa me fez perceber que o curso de engenharia não tem nada voltado para "essa parte de inclusão social". (E.33).

Bacana, acho importante levantar esse assunto entre as engenheiras. (E.30)

Por ser um assunto que acaba não sendo comentado frequentemente, é interessante ler as perguntas e parar para pensar sobre o assunto. (E.36)

Percebe-se também que enquanto algumas pessoas tentam se colocar no lugar de quem é DSG para pensar sobre as dificuldades, outras acreditam que o assunto é restrito a quem é diferente, não se vendo como parte do contexto, ou mesmo responsabilizando a vítima:

Preocupante. Sempre é desconfortável perceber que o curso de engenharia e boa parte dos discentes e docentes que fazem parte do mesmo não geram um ambiente realmente seguro (de acordo com a definição aplicada neste questionário) para os dissidentes sexuais. No meu ponto de vista, que não é o ponto de vista de um dissidente sexual. (E.5).

Foi boa. Só queria acrescentar que ainda estou no armário, então apesar de colocar a minha vivência aqui, ela ainda é, aos olhos dos outros, a de uma mulher cis, o que não causa as mesmas reações do que a de uma pessoa não binária na engenharia. (E.47).

Razoável. É um tema ainda distante para mim. Não conheço nenhum aluno(a) com as características da pesquisa. (P.22).

Boa, mas achei longa demais se tratando do conteúdo em relação ao público alvo da pesquisa. (E.21).

Acho positivo, mas gosto de ressaltar que só vira um alvo fácil muitas vezes aqueles que querem ser. Sexualidade é individual e já vivemos em uma sociedade doente, se tentar forçar a barra, obviamente receberá represálias. Seja hetero, homo ou não-binário, sua sexualidade (e quando digo isso, quero dizer com quem você escolhe ter relações) não contribui em nada, mas o que tu está disposto a construir para a sociedade em geral sim, fará diferença. Temos exemplos como Freddie Mercury, Rob Halford, Clodovil, Jorge Lafond. Essas pessoas foram e são o que elas são, nunca pediram a opinião e nem a aceitação de ninguém. Eles sempre mostraram que eram capazes e construíram belos legados e foram e são referência para muitos. E aqui eu gostaria de ressaltar que muitas vezes somos vítimas e reféns da nossa mente e nossas convicções. Nosso maior inimigo está quando nos olhamos no espelho, lá está o mau de toda a nossa vida, a autossabotagem. Não seja de movimentos, esteja em movimento. (E.46).

7.7 VOZES DE NÚMEROS, PALAVRAS E SILÊNCIOS

No âmbito do *campus*, as percepções de acolhimento e ambiente seguro são similares nos dois grupos, com exceção de ambiente seguro independente da idade, conhecimento dos Núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, e da contribuição desses núcleos para o acolhimento às diferenças e diminuição da discriminação no *campus*. Estes dois aspectos foram ainda os únicos que resultaram em médias abaixo de 4, no grupo de estudantes.

No que tange à percepção individual de acolhimento, a média das respostas de ambos os grupos em todas as afirmativas ficou acima de 4, e os testes estatísticos demonstram que ambos os grupos têm percepções similares.

Sobre a discriminação a dissidências sexuais e de gênero, os números apontam que a maioria das pessoas não presenciou ou ouviu relatos sobre discriminação (superior a 70%), o que não pode apagar os 7,6% em que houve tal ocorrência e nem a dúvida que paira sobre os 19,5% que não lembram. Mais de 80% das/dos estudantes não conhecem a Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência (IFRS, 2020) e mais de 60% não sabem a quem recorrer para solicitar ajuda/providências caso presencie situações de assédio e/ou violência no *campus*. No grupo de professores, os índices de desconhecimento são menores, mas também significativos: 28% não conhece a política e 37,31% não sabe a quem recorrer em caso de violência.

Estudantes percebem de maneira mais favorável do que o grupo de docentes a contribuição da formação no curso para o acolhimento às diferenças no local de trabalho: 49,25% contra 12% de docentes. Mais da metade do grupo docente entende que a formação não contribui ou não tem certeza de tal contribuição. Por outro lado, se projetos de ensino, pesquisa e extensão, e os Núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura podem oferecer espaços para formação para o acolhimento às diferenças os números sinalizam que há um longo caminho a percorrer, uma vez que a participação tanto de estudantes quanto de docentes é muito baixa.

A baixa participação de estudantes e docentes em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, bem como nos núcleos, significa prescindir de importantes espaços de construção coletiva tanto para quem é dissidente quanto para quem

precisa acolher as diferenças e reconhecer direitos. Nesse aspecto, ao analisar o processo de regulamentação do nome social em universidades, a pesquisadora Aline Silva (2017, p. 116) destaca a participação em projetos e sua contribuição para o "delineamento de políticas públicas, em debates, em propostas de formação inicial e continuada dos agentes e nas disputas em torno da criação de cenários públicos dentro de órgãos colegiados das universidades". Da mesma forma, o faz Correa (2017, p. 13) ao enfatizar que "a participação dos grupos de pesquisa e a existência de pessoas trans dentro das universidades são fatores decisivos para que as regulamentações existam nesses espaços". O pesquisador Soares (2018) observou a relação entre a participação de docentes em projetos de pesquisa e a articulação da temática gênero e permanência de disciplinas no currículo. Entendo que cada núcleo e cada projeto pode representar para além da sala de aula um locus para estudos, pesquisas e ações que fomentem a discussão acerca de direitos e deveres, o acolhimento e a diminuição de preconceitos, como destacou Coelho (2021) ao evidenciar espaços de compartilhamento e politização na identificação de mulheres lésbicas na universidade, relevantes "[...] para constituir repertório a partir do qual negociar a existência em um mundo generificado e heterossexual" (Coelho, 2021, p. 161).

As análises comparativas das respostas entre participantes e não participantes de núcleos, demonstrou que há percepções diferentes, o que corrobora os achados das pesquisas mencionadas sobre a importância desses espaços na formação de estudantes e docentes.

As palavras nos permitem compreender os caminhos que trazem estudantes às engenharias: sonhos de infância, influências familiares, afinidades com as ciências exatas, possibilidades de uma carreira profissional com boa remuneração. O que significa estudar engenharia? Esforço, foco, muito estudo para aprender a resolver problemas e inovar na criação de soluções, signifiquem elas produtos ou serviços. Não é, pois, um curso fácil, concordam tanto estudantes quanto docentes. Ser engenheira/o é se tornar essa/esse profissional, capaz, lógica/o, focada/o, dotada/o de visão sistêmica e estratégica para solucionar problemas e contribuir para a vida das pessoas e da sociedade, que recebe por recompensa o devido reconhecimento: *status*, crescimento na carreira e um bom salário. Também nos fazem saber que docentes se sentem desafiadas/os e em desconforto. Curiosamente todas as situações citadas são externas, estudantes trabalhadoras/es

sem tempo para o devido estudo, com interesse direcionado à parte técnica e sem disposição para disciplinas e discussões outras, burocracia que não caberia ao fazer docente... Mas há também quem se sinta motivada/o e reconhecida/o, feliz por se perceber parte constituinte no processo formativo dessas/desses estudantes e da sociedade que pode ser melhor com as engenheiras e engenheiros que se tornarão.

Na carona dos números, as palavras também nos apresentam o que se pensa sobre direitos garantidos às pessoas dissidentes sexuais e de gênero. Ao mesmo tempo que vem com firmeza na maior parte das manifestações, anunciando direitos como básicos, fundamentais, necessários, emergem também algumas contrariedades e incômodos, em palavras. É o caso de direitos das pessoas trans, em especial ao uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero autodeclarada, aplicação da Lei Maria da Penha às mulheres trans e acesso ao processo transexualizador no SUS, parecendo gritar a contrariedade a tais existências. Ao contrário, de forma quase indelével, a dúvida se manifesta em forma de aviso, "mas o respeito deve existir entre todos", "de acordo com a maioria". E assim, transparece a falta de reconhecimento de direitos garantidos.

Os silêncios também nos falam: nas ausências de não-respondentes, nas respostas em branco, nos esquecimentos de situações de violências, na falta de participação em projetos e núcleos, no desconhecimento das políticas, no desinteresse na próxima etapa da pesquisa... Silêncios que perpassam, consciente ou inconscientemente estudantes, docentes, a instituição e reforçam o silenciamento de existências que talvez inexistam nas engenharias.

Em alinhamento a Louro (2022), assumimos neste estudo que identidades sociais, incluindo identidades sexuais e de gênero, são definidas histórica e culturalmente, e não se dão de forma "natural", mas se constituem em dimensões sociais e políticas. Como destaca a autora, as sociedades

[...] constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. (Louro, 2022, p. 18).

Ainda para Louro (2022), na constituição de sujeitos, diversas instâncias - família, igreja, escola, lei, empresas²⁸ - deixam marcas, exercendo pedagogias que podem reiterar práticas e identidades hegemônicas (e ainda o fazem em maioria), mas também podendo disponibilizar outras representações. Com relação às instituições de ensino, ela nos alerta que ao negar/ignorar formas não hegemônicas de gênero e sexualidade, a escola, como lugar de conhecimento passa a ser lugar de desconhecimento e ignorância. E ainda: "Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo outras" (Louro, 2022, p. 38).

Em que pese estejamos analisando o ensino superior, preservadas as peculiaridades de cada nível de ensino, cabe considerar que estudantes e docentes chegam à universidade impactados pelos conhecimentos construídos na escola. Ademais, observamos que o perfil de respondentes (e dos cursos de engenharia) são similares aos citados pela autora: homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais, cristãos, em sua maioria. Analisando os silêncios, tanto de quem não aderiu ao estudo quanto de interlocutores empíricos - a partir das interlocuções teóricas com Guacira Louro, desnuda-se, ao menos em parte, a sua causa. Nesse contexto, não deixa de ser corajosa a atitude de quem responde a uma pesquisa acerca de dissidências sexuais e de gênero. No entanto, ao considerarmos corajosa tal atitude, o que pensar de quem, à revelia da norma, ousa adentrar os caminhos de um curso de engenharia?

²⁸ Embora Guacira Louro não cite as empresas como uma das instâncias, entendo que no contexto a que este estudo se refere, as organizações empresariais podem imprimir marcas, em especial a partir da cultura organizacional.

8 VOZES DA GESTÃO DOS CURSOS

Olhando pra engenharia talvez tenha dissidentes. Na indústria, é mais duro. Eu acho que eles vêm com esse pensamento pra sala de aula, né?

Coordenação C5
(2024).

Muitas são as responsabilidades da gestão dos cursos de engenharia, que em cada *campus* é diretamente exercida pelo/a coordenador/a do curso, juntamente com duas instâncias deliberativas das quais ela/ele está à frente: o Núcleo Docente Estruturante²⁹ (NDE) e o Colegiado do Curso³⁰. Entendemos que a compreensão de como se estabelecem as relações de gênero e sexualidade nos cursos de engenharia precisava passar pelo olhar da gestão, cuja interlocução neste estudo foi feita a partir da entrevista com as pessoas que exerceram a função de coordenação de cada curso nos *campi* de Caxias do Sul e Farroupilha no ano de 2024, quando realizamos as entrevistas.

Da análise dos discursos resultantes das entrevistas emergiram cinco categorias, apresentadas na Figura 21, que nos possibilitaram compreender os desafios percebidos ao gerir o curso, como se estabelecem as relações com as diferenças, em especial com as pessoas DSG, a partir de um jeito de ser na engenharia, da organização do currículo e do funcionamento das estruturas nos *campi* que impactam na manifestação ou não das diferenças e de seu acolhimento e reconhecimento em cada curso de engenharia. As categorias são descritas a seguir.

²⁹ *NDE*: órgão deliberativo e de assessoramento, vinculado ao respectivo curso de graduação. Tem como objetivos garantir a elaboração, o acompanhamento e a consolidação do PPC no âmbito do *Campus*, e participar da concepção, da avaliação e da atualização do curso, em âmbito sistêmico. Constituído por professores do curso designados por Portaria do Diretor-geral do *Campus*, seguindo composição definida pela legislação vigente. (IFRS, 2024a - ver artigos 45 a 49).

³⁰ *Colegiado do curso*: órgão deliberativo e consultivo do curso, que tem por finalidade elaborar e acompanhar a implementação do PPC, avaliar alterações do currículo pleno, discutir temas ligados ao curso, planejar e avaliar as atividades acadêmicas do curso observando-se as políticas e normas do IFRS. Formado pelo/a coordenador/a do curso e (no mínimo), quatro docentes efetivos/as; um/a técnico/a-administrativo/a e um/a representante do corpo discente. (IFRS, 2024a - artigo 50 a 52).

Figura 21 – Entrevistas com a gestão: categorias intermediárias



Fonte: elaborada pela autora (2025).

8.1 DA OPÇÃO PELA DOCÊNCIA AOS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

A análise dos discursos das coordenações permitiu compreender que a chegada à docência e também à coordenação dos cursos guarda certa similaridade nas histórias das pessoas entrevistadas.

As pessoas entrevistadas se tornaram docentes na engenharia principalmente pela via acadêmica, seja porque já participavam da iniciação científica ou pelas vias do mestrado e doutorado. A experiência na indústria, uma possibilidade que costuma se apresentar antes da docência ou pesquisa, foi também experienciada pelas coordenações entrevistadas. No entanto, após um tempo, tais experiências se mostraram insuficientes, como se aos poucos dessem lugar a um vazio, pelo qual adentravam e se perdiam paixão e encantamento, reencontrados no caminho da docência. Interessante notar que a formação em nível de *stricto sensu* despertou a necessidade do *algo mais* que o vivido na indústria já não trazia. “Acabei o mestrado, só que a indústria não batia mais com o que eu queria. E eu comecei a perceber ‘Não, realmente dar aula é uma coisa prazerosa pra mim, então acho que vou por aí’”, conta C5. Foi assim também com C1, que apreciava o

trabalho na indústria, mas não a falta de autonomia de vida que vinha com ele, e ainda com C2 e C3, que ao concluírem mestrado e doutorado formaram o seu caminho para a docência, encontrando nela os diferenciais que buscavam.

Mesmo C4, que inicialmente não pensava em ser professora, acabou fazendo o que nomeou como escolha de vida, saindo da indústria para exercer uma carreira com menor remuneração e formar uma família. Após um início difícil em que questionou a assertividade da sua decisão, destaca: *“De qualquer forma, eu continuo tendo a oportunidade de exercer um papel de engenheira, um papel de gestora e um papel docente, a docência nos dá essa oportunidade. Então, eu entendi isso e a partir de então segui apaixonada”*.

A função de coordenação não é novidade para o grupo, seja porque já exerceram este papel em outras ocasiões, ou porque acompanharam a implantação dos cursos e, mesmo a pessoa mais nova na gestão do curso já acompanhara coordenações em outras instituições antes de ingressar no IFRS. Sobre a chegada à coordenação, destacamos as falas de C5: *“Como sempre, ninguém quis assumir. E eu disse, bom, então vamos lá, vamos assumir pra ajudar”*; e de C1: *“O coordenador que estava, pediu o afastamento. Então, na verdade, hoje eu estou na coordenação porque [...] dos professores da área aqui no campus, só sobrou eu”*. Diferente do encantamento com a docência, a coordenação é vista como uma obrigação, uma vez que não há um número significativo de docentes nas áreas e há movimentação docente, seja para qualificação ou por assumirem outros encargos.

Para além das atividades de docência e pesquisa, coordenar o curso representa significativos desafios em distintas dimensões. As pessoas entrevistadas foram cuidadosas ao responderem sobre desafios, buscando fugir de tons acusatórios ao olhar para rotinas e processos. Entre silêncios, suspiros e sorrisos desconfortáveis, deixaram transparecer preocupações relacionadas a aspectos que agrupamos em três dimensões: *pessoas, processos, legais e burocráticas*.

Com relação às **pessoas**, estudantes com pouca autonomia e iniciativa demandam mais da coordenação, o que foi destacado em duas entrevistas. *“Eu tinha que ter muita paciência com os alunos, porque eles não lêem as coisas, eles não exercem o poder de busca. Tudo eles querem o caminho mais curto, então isso é um grande desafio que a gente tem. Tu vê que tem uns que se desvencilham muito rápido e outros não. O grande desafio é que tu tem que ser pai e mãe dos alunos. Tem que pegar eles pela mão”*, menciona C4. No entanto, a balança do desafio não

pende somente para o lado estudantil, há também dificuldades com colegas, como evidenciam as falas a seguir: *“Eu digo que é mais fácil lidar com os alunos do que com o corpo docente, às vezes.”* (C5); *“às vezes é complicado lidar com colegas e professores no sentido de coleguismo mesmo”* (C2) . Para C4, mesmo com o NDE, *“a gestão do curso é um tanto quanto solitária. Porque não é muito fácil tu mobilizar”*.

Em relação a **processos**, C1 destaca a necessidade de definir melhor os fluxos internos, para evitar transtornos a estudantes, em especial nas trocas de coordenação: *“Você acaba ficando numa situação de querer fazer algo de uma forma porque você julga que vai ser o melhor, só que aí o aluno te questiona porque o coordenador que estava antes de você fazia de outra forma”*. No curso de turno integral, C3 cita a dificuldade de organizar horários *“Aí é uma briga todo semestre, os alunos pedindo disciplina de noite, o professor não pode, ou a gente não tem estrutura física pra isso”*. Percebe-se que por se tratarem de cursos novos (Caxias do Sul) e de turno integral (Farroupilha) há demandas que precisam ser melhor atendidas.

A revisão dos PPCs, para atendimento às DCNs das engenharias e à curricularização da extensão foram mencionadas pelas coordenações como importantes desafios enfrentados nas dimensões *legais e burocráticas*. *“Reformular PPC é um problema, deveria ter uma comunicação melhor, às vezes não é nem dificuldade de interpretação, talvez a dificuldade da comunicação escrita, tanto de quem escreve e às vezes de quem lê também”*, cita C2. Além do atendimento à legislação, respeitando-se os tempos e fluxos institucionais, que em diversos aspectos deixaram a desejar, as questões pessoais exigiram um grande esforço, gerando aprendizado coletivo, aspecto evidenciado na fala a seguir. *“O maior desafio foi fazer isso em conjunto com ideias diversas dos professores... foi um momento até de aprendizado pra mim, pro grupo, porque mudou bastante coisa. E da extensão, professor tinha que ceder carga-horária, então tinha que entender que talvez a disciplina dele não fosse tão importante, como ele gostaria que fosse. Às vezes o pessoal não sabe o que é extensão ainda, né?”* (C5). Notamos aqui três aspectos relevantes e relacionados: o relacionamento interpessoal, a disputa pelo currículo e o entendimento acerca da prática extensionista.

A necessidade de atualizar e melhorar o curso, de mobilizar as pessoas e lidar com a resistência às mudanças foram preocupações presentes no discurso de C4: *“um desafio é implementar essas políticas, é manter uma motivação pela*

atualização, por estar trazendo novos recursos, por estar olhando para as novas tecnologias, por estar buscando fazer diferente, e fazer com que a equipe toda, colegiado, docentes, que todos queiram isso, porque não é muito fácil. As pessoas querem continuar fazendo do jeito que faziam”.

No IFRS as atribuições de coordenadores/as dos cursos oferecidos nos diferentes níveis de ensino estão definidas em resolução do CONSUP (IFRS, 2019b). Para os cursos de bacharelado, são listados cinquenta itens. A quantidade de tarefas sob a responsabilidade da coordenação veio à tona também no discurso de C4: *“quando a gente olha aquela instrução normativa³¹ das responsabilidades do coordenador, eu penso, tem que ser um super-herói, uma super-heroína, porque é impossível”.*

Somados os desafios mencionados pelas coordenações à lista de atividades a elas atribuídas, vale questionar se é preciso, de fato, ser super-herói/super-heroína ou se, ao assumirem a gestão dos cursos, engenheiras e engenheiros cuja trajetória as/os levou a se encantarem com a docência não se assemelham mais a tarefeiras e tarefeiros. A segunda opção é a que mais se aproxima da realidade e, assim sendo, o risco de questões mais relevantes à formação de estudantes serem soterradas pelas tarefas rotineiras torna-se igualmente real.

8.2 JEITO DE SER ESTUDANTE DE ENGENHARIA

Dos discursos das coordenações emergiram características, atitudes e comportamentos típicos de estudantes das engenharias, que aqui denominamos *jeito de ser estudante de engenharia*. Ao mesmo tempo que sofre influências de aspectos como a cultura regional e o currículo, esse jeito próprio influencia a forma como se estabelecem as relações com as diferenças, em especial as relações de gênero e sexualidade.

8.2.1 Homens, heterossexuais e cisgênero

Em alinhamento aos dados apresentados no capítulo anterior, as conversas nos sinalizam para o perfil masculino, cisgênero e heterossexual como predominante

³¹ A coordenação refere-se ao documento como Instrução Normativa, no entanto trata-se de Resolução aprovada pelo CONSUP.

nos cursos analisados. Mesmo que os números pareçam pouco expressivos, em cursos onde homens são maioria, o aumento do número de mulheres é visto de forma positiva pelas coordenações, como enfatiza C4: *“Eu vejo que melhorou, que a gente tem mais mulheres. Então, numa turma de 20, eu tenho seis, na Engenharia Metalúrgica. Isso é muito significativo, porque desde que eu iniciei, eu tive turmas que não tinha nenhuma. Eu percebo que está mudando. Que as mulheres têm visto como um espaço pra elas ali”*. O curso de Engenharia de Produção configura uma exceção na nossa análise, ao apresentar um percentual maior de mulheres, como ressalta a coordenação. *“Eu não vejo uma predominância maior de homens. O curso está ficando cada vez mais equilibrado em relação a isso. Coisa que no passado não acontecia”* (C1).

Se as mulheres estão percebendo possibilidades para elas na engenharia, e a sua presença é notada com alegria pelas coordenações, o mesmo não se evidencia com DSG. *“Controle e Automação, Engenharia Mecânica, são pouquíssimas meninas. E em questão dos dissidentes, te confesso que não vem. Não percebo, pelo menos”*. A coordenadora destaca positivamente a presença feminina nas três turmas em que atua no semestre: *“Pelo menos eu tenho uma menina em cada turma. É o primeiro semestre que isso acontece, acho que é o primeiro ano que isso acontece desde que eu estou aqui. Senão era só menino”* (C5). A perseverança das poucas mulheres e o perfil citado é enfatizado por C2, *“no início é menos mulher, só que elas vão mais longe que os homens e se formam. A gente teve a primeira engenheira metalurgista formada no ano passado. E até agora a gente formou cinco, seis. Então tem uma mulher ali entre os cinco e seis. Mas predomina ainda mais homens e mais héteros mesmo”*.

Quando pensamos nas possibilidades de uma participação mais equitativa de gênero na educação superior, em cursos onde historicamente predominam estudantes homens, o aumento do número de mulheres é, sem dúvida, um fator positivo. No entanto, cabe notar que gêneros e sexualidades dissidentes não encontram o mesmo espaço, como expressa C4: *“Mas, pra gente ter outras representatividades, eu não percebo, sabe? Ou são pessoas que estão muito reservadas ainda. Não se sentem seguras para se manifestar. Mas também nem dão sinais à coordenação”*. Notemos que o discurso refere um estado transitório - *estão reservadas* - e não a uma característica permanente - *são reservadas*. Percebemos uma intencionalidade nesse estado transitório, que pode estar

relacionada à falta de segurança para a manifestação de si, bem como à incerteza quanto ao acolhimento da coordenação. Tais aspectos (transitoriedade, insegurança e incerteza) não são “dados”, podendo ser modificados por estratégias pensadas adotadas no curso e na instituição.

8.2.2 Trabalhadoras e trabalhadores-estudantes

Trabalhadoras e trabalhadores que estudam. Esta é outra característica de estudantes citada unanimemente pelas coordenações. *Estudante-trabalhador*, na concepção de Vargas e Paula (2013) é quem trabalha, mas que prioriza os estudos, diferente de *trabalhador-estudante* que, geralmente por questões de sobrevivência, não tendo escolha, prioriza o trabalho. Em oposição a ambas as condições, há quem tenha a possibilidade de ampla dedicação aos estudos, *estudante em tempo integral* ou *estudante não trabalhador*. Em alinhamento, Trópia e Souza (2023) dividem estudantes em três categorias, a partir de duas dimensões de análise - se necessitam ou não trabalhar e, em necessitando, se têm ocupação. Designam de *estudante não-trabalhador* quem não precisa trabalhar e pode dedicar-se integralmente aos estudos e à carreira de sua escolha. Já quem necessita trabalhar - *estudante-ocupado* - se vê obrigado a dividir a sua rotina entre estudo e trabalho, e sua escolha de carreira recai sobre cursos em turnos que possam ser conciliados com a atividade laboral. Quando está na condição de *estudante-desocupado*, que necessita trabalhar, mas está buscando trabalho, acrescenta-se à vida acadêmica o peso das dificuldades e preocupações com tal busca.

Os discursos das coordenações deixam claro que estudantes em tempo integral são uma exceção nos cursos: “A grande maioria dos alunos aqui trabalham, não é nem estágio” (C2). “Hoje tem um ou dois alunos que poderiam ser bolsas de pesquisa, de extensão, porque o resto é trabalho” (C3). Optei por adotar neste trabalho a expressão trabalhador/a-estudante para caracterizar a situação predominante nos cursos analisados, mesmo que não haja dados exatos, ficou evidente que a maioria das e dos estudantes precisa trabalhar, o que leva à priorização do trabalho e à escolha por cursos noturnos. Essa situação fica clara no *campus* Farroupilha, onde os cursos de engenharia foram planejados e funcionam no turno diurno, considerando que estudantes egressos do Ensino Médio ao ingressarem em engenharia numa instituição federal, poderiam se dedicar

totalmente aos estudos. No entanto, não foi o que aconteceu, conforme observa a coordenadora: *“Quando nós elaboramos o PPC, a gente pensou [...] aluno que sai do Ensino Médio e vai cursar uma engenharia, tem mais tempo. Não tem. Nosso perfil de aluno na Serra, não tem, mesmo sendo do Ensino Médio, já está empregado. É bastante complicado.”* (C3). A dificuldade de frequentar aulas diurnas é sentida de tal forma, que a partir de 2026, os dois cursos de engenharia daquele *campus* passarão a ser ofertados no turno da noite (Cursos [...], 2025), como ocorre no *campus* Caxias do Sul.

A inserção no mundo do trabalho, por outro lado, poderia ser visto como algo interessante, uma vez que engenheiros/as costumam atuar nas empresas, e adentrar nesse universo durante o curso pode significar uma oportunidade de unir teoria e prática, potencializando a formação e, de certa forma, acelerando o ingresso na carreira. No entanto, representa consideráveis dificuldades e desafios, dentre os quais estão o tempo reduzido para dedicação aos estudos. Para o/a trabalhador/a que estuda, Foracchi (1977, p. 49) enfatiza que o trabalho “faz com que o curso tenha importância acessória”, por demandar e consumir a maior parte das suas energias. Essa é, sem dúvida, a situação das e dos estudantes que, após uma jornada de trabalho intensa, chegam ao *campus* cansadas/dos e têm a sua interação com colegas e docentes, e a abertura para um protagonismo na própria formação comprometidos.

Importa lançar um olhar sobre a relação das empresas da região com as/os estudantes de engenharia. Ficou evidente nos discursos a percepção da valorização de quem estuda e se insere no mercado de trabalho desde cedo, o que pode comprometer a realização de atividades que conflitem com os horários de trabalho, como percebe C3, citando que *“Poucas são flexíveis. porque aqui eles valorizam muito a pessoa que já está no mercado de trabalho”*. Se da parte de estudantes há implicações decorrentes da condição de trabalhador/a-estudante, como o tempo para dedicação aos estudos e a outras atividades, como pesquisa e extensão, da parte das empresas as coordenações observam também restrições e dificuldades. *“Empresas não valorizam tanto a Bolsa, a Iniciação Científica, a Pesquisa. Às vezes tem uma dificuldade das empresas entenderem o aluno que a gente está fornecendo. No Superior a gente não vai fornecer mão de obra de operação, a gente vai fornecer pensantes, pessoas para puxar a operação”* (C2). A fala de C3, ao citar, as dificuldades de egressas/os para se colocarem como engenheiras/os soma-se às

restrições mencionadas por aquela coordenação *“E poucas empresas aqui valorizam o engenheiro. Eles tem que trocar de empresa até conseguir se colocar como engenheiro. É uma briga aqui”*.

8.2.3 Resiliência e dureza: da cultura do trabalho à cultura da sala de aula

As empresas e os Arranjos Produtivos Locais (APLs) que favorecem a absorção da mão-de-obra e de futuros profissionais, carregam consigo também a história e os artefatos de uma cultura de trabalho, do *homo faber*, influenciando discentes que chegam aos *campi* cansadas e cansados para o estudo no turno da noite, com o peso da jornada semanal de 40 horas, ou que terão de compensar as horas de afastamento da empresa para frequentar as aulas, o que se torna igualmente cansativo. Tal situação impacta a interação com colegas e docentes, que deixa muito a desejar, dentro e fora de sala de aula. A dificuldade de participar de atividades de socialização, em ocasiões como semana acadêmica, é exemplificada por C4, para quem a interação só ocorre se for estimulada: *“Se a gente não fomenta, não cutuca, eles não fazem. Parece que é mais um fardo pra eles fazerem isso, sabe? Talvez se a gente tivesse mais atividades, eles comesçassem a se sentir mais confortáveis no ambiente, e até a gente pudesse perceber algumas coisas que a gente não percebe hoje. Porque hoje é um ambiente muito duro, eles saem de um ambiente duro do trabalho, eles vêm cansados, seguem fechados, porque tudo que eles querem é ir pra casa, tomar seu banho, tomar um leite quente e dormir um pouco”*. Percebe-se que, além do cansaço, a coordenação também refere a necessidade de oferecer mais atividades que possibilitem a interação.

É preciso compreender que cultura de trabalho é essa que emergiu no discurso das coordenações. A Serra Gaúcha é reconhecida como um importante polo industrial e empreendedor. Em 2022, a cidade de Caxias do Sul ocupava o 8º lugar no ranking dos 100 maiores municípios em empregos industriais do Brasil e a indústria respondia por 42% do emprego formal do município (Dieese, 2024, p. 13). Há que se considerar ainda a publicidade realizada na mídia como fator de atração para quem procura um destino favorável para se estabelecer na região (Herédia; Pandolfi, 2015). Ademais, importante ênfase é dada aos valores presentes na imigração italiana, fortemente citada como pilar do desenvolvimento regional, originada há 150 anos quando os primeiros imigrantes chegaram à região: família, fé

e trabalho. As pessoas imigrantes, que em maioria buscavam sair de uma situação de miséria e construir uma vida melhor para sua família e descendentes, tiveram como um dos pilares a religião, com forte influência do catolicismo, que enfatizava a possibilidade de prosperar espiritual e materialmente por meio do trabalho. (Pereira; Vasconcellos; Behr, 2019). Ainda muito presentes, tais valores são mencionados de forma recorrente, como se observa em campanha institucional da prefeitura de Caxias do Sul, no ano de 2014, cujo título era "Caxias do Sul, da Fé e do Trabalho" (Prefeitura [...] 2014).

Além dos aspectos históricos citados, encontramos forte influência taylorista-fordista na forma como se desenvolveram as indústrias, permeando rotinas de controle de tempos e movimentos na busca pela produtividade, evoluindo para modelos de zero desperdício, como o modelo Toyota de Produção e os que a ele se seguiram, sempre com o objetivo de aumentar a produtividade, ou seja, produzir mais, em menos tempo, com menor desperdício, seja de material, tempo, movimentação, produto, informação, entre outros. Ademais, as dificuldades e restrições anteriormente citadas, de compreender o perfil de egresso e a importância de atividades como a pesquisa na formação da engenharia reforçam tais modelos de gestão, que explicam, pelo menos em parte, o que a coordenação referiu como "ambiente duro".

À cultura do trabalho mescla-se ao que aqui denominamos cultura da sala de aula, aspecto percebido nos discursos e que evidencia predomínio da metodologia expositiva, tradicional, impactando diretamente nas relações e na formação discente. Tais aspectos são enfatizados por C4 ao referir tal cultura e o mínimo tempo para socialização discente: *"Eles têm um momento de sala de aula. O que é o intervalo deles? Dez minutos. Eles têm muito pouco tempo para interações sociais, que é extremamente importante. E por quê? Porque a gente tem uma cultura de sala de aula, sala de aula, sala de aula. E eles têm também, porque se tu propõe uma atividade diferente, ao longo do tempo eu fui percebendo, se eu proponho uma atividade assim, 'vocês vão ler esse artigo e nós vamos discutir'. A professora está matando aula. Não é aula. Eles querem sentar ali e que eu fique ali, blá, blá, blá, blá. E eles fiquem com sono, olhem no celular..."*. Fica evidente que não se trata de postura restrita a estudantes, mas que concerne também a docentes, estabelecendo-se um círculo vicioso.

Alicerçada numa concepção tradicional de educação, a partir de um modelo ideal de ser humano, como nos lembra Vasconcellos (2002), a metodologia expositiva desconsidera as/os estudantes na sua concretude, de quem necessita de motivação para aprender. Para este educador, tal metodologia apresenta dois problemas básicos. O primeiro, de cunho pedagógico, é a mínima interação objetiva/subjetiva entre docentes e estudantes com objetos de conhecimento e realidade. O segundo, de cunho político, é a formação de pessoas passivas, não críticas, o que costuma favorecer as classes dominantes.

O “*blá, blá, blá*” docente, referido por C4, nos remete à educação bancária na qual Paulo Freire (2019b) compara estudantes com recipientes vazios a serem enchidos por docentes, num processo passivo, de papéis antagônicos, em que professoras e professores detêm o conhecimento que estudantes precisam receber. Para o patrono da educação brasileira, uma educação problematizadora, precisa superar tal antagonismo, de forma que ambas as partes, docentes e estudantes, se façam simultaneamente educadores/as e educandos/as. Tal educação que problematiza e liberta, no entanto, pressupõe o diálogo e não pode se dar na “cultura do silêncio”, na dimensão opressora que mantém a contradição educando/a-educador/a, característicos da educação bancária (Freire, 2019b). Percebemos aqui a necessidade de uma ruptura dessa cultura do silêncio, que inibe e que individualiza, para uma formação que supere o caráter passivo, opressivo, acrítico e, portanto, uma educação humanista (e humanizada), imprescindível na formação em engenharia, como abordamos em capítulo anterior.

Ao citar uma estratégia de ensino que adotou nas aulas de uma de suas turmas, mesclando aulas teóricas com práticas de grupo no laboratório, uma das coordenadoras percebeu maior interação: *“Acabou sendo um mecanismo social, uma socialização para eles. É tudo muito duro, assim, né? Na nossa área”* (C4). A dureza é citada também por C5, ao ser questionada sobre a existência de DSG no curso. *“Olhando pra engenharia talvez tenha dissidentes. Na indústria, é mais duro. Eu acho que eles vêm com esse pensamento pra sala de aula, né? Eu acho que daí eles não se mostram também tanto porque, bom, se na indústria eu sou tratado assim, na sala de aula eu também vou ser tratado, né? Talvez tenha isso.”*

Para além da cultura de trabalho fomentada na história da cidade e nos modelos de gestão das empresas, da cultura da sala de aula, cultivada no terreno fértil da condição cansativa de trabalhador/a-estudante e das limitações que dela

provém, a restrita socialização anda de mãos dadas com um poderoso aliado para a ausência de vínculos: o currículo.

Foi C1 quem trouxe fortemente este aspecto, ao mencionar o distanciamento entre estudantes. Ao referir que alunas e alunos não compreendem a lógica na organização da grade curricular e a importância de segui-la, deixa transparecer que não conhecem o projeto pedagógico do curso e as razões para a organização da grade curricular. *“É que eles não têm turmas, eles montam a grade de horários com o que dá, eles não seguem a sequência do curso. Essa característica, acaba gerando um distanciamento entre eles”*.

Ao compor de diferentes formas a matrícula, se estabelecem turmas distintas a cada semestre, dificultando a formação de vínculos. *“A gente não consegue fortalecer o laço, né? Se você, cada semestre vai ter uma turma diferente” (C1)*. E complementa: *“Uma coisa vai levando à outra. Se por mais de um semestre você encontra sempre o mesmo grupo, isso vai gerando aproximação. Então, não tem essa proximidade, eles não têm turmas, eles não se enxergam como turmas”*.

Nos permitimos fazer uma breve analogia entre conteúdos trabalhados nas engenharias analisadas neste estudo (Automação e Controle, Mecânica, Metalúrgica e Produção). Dureza e resiliência são duas propriedades dos metais. A dureza, capacidade de resistir à deformação. A resiliência, capacidade de resistir a altas cargas de energia sem falhar ou sofrer deformação permanente. Tais propriedades nos remetem também ao ambiente desses cursos. A cultura da sala de aula e a cultura de trabalho, o currículo fragmentado, a falta de socialização, contribuem para moldar cada estudante, favorecendo sua conformação, até que se assemelhe a uma máquina, que no processo produtivo será automatizada e controlada.

8.3 DIFERENÇAS QUE (NÃO) SAEM DO ARMÁRIO

Poucas são as demandas acerca de diferenças que chegam às coordenações de curso. Essas, quando chegam, dizem respeito às pessoas com necessidades educacionais específicas, questões emocionais e socioeconômicas. Nas palavras de C2 *“Chega alguma questão física, ou até mental. Aí tem o NAPNE, que dá um suporte muito bom. Dentro das necessidades especiais mesmo”* e de C4: *“Alunos com necessidades específicas chegam especialmente através da assistência estudantil, a gente tem algumas situações, mas quando chega dessa forma é porque*

eles já fizeram a passagem por lá, já se identificaram dessa maneira, aí a gente já consegue tratar. Fora isso, nunca, nenhum outro tipo de demanda". Mesmo nesses casos, as coordenações referem que as/os estudantes demonstram dificuldade em admitir que necessitam de acolhimento e atendimento diferenciado. Ao citar o caso de um aluno com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) que procurou a coordenação após reprovação, C1 observou: *"A sensação que eu tive é que ele não queria que entendessem que ele queria dar uma justificativa. Acredito que ele não ficou confortável em se expor. E aí só fez isso depois que aconteceu uma situação onde ele se sentiu prejudicado."* Situação similar foi mencionada por C5 sobre estudante que apresentou laudo de autismo, após período de trancamento de matrícula. Ao ser informado que a coordenação faria o encaminhamento ao setor de apoio para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), disse: *"Não, profe, eu não quero. Eu só estou te avisando para que tu me ajude a conversar com os professores. Eu não quero nenhum atendimento diferenciado. Eu quero continuar como eu estou. Só estou te avisando pra justificar esse período que eu fiquei trancado"*.

As coordenações entendem que o IFRS conta com uma estrutura diferenciada em relação às universidades e em relação a outras instituições, como manifestou C2: *"Tem algo que o IF tem de diferente de outros centros universitários, universidades, é uma proximidade com os alunos diferenciada"*.

No entanto, mesmo com uma estrutura diferenciada, nas questões de dissidências sexuais e de gênero, não surgem as demandas. Além disso, as pessoas responsáveis pela gestão dos cursos manifestam que não saberiam como tratar tais demandas: *"Mas com todas essas aberturas e todos esses canais, acabam não vindo questões de gênero. Até então. [...] Ainda não chegou nada de questão de gênero, preconceito, alguma coisa ainda não chegou, aí eu não saberia até como encaminhar, mas no primeiro momento, dependendo do caso, seria eu que iria fazer esse acolhimento para entender o que está acontecendo, para depois, de repente, verificar na direção: Ok, quem é que pode me ajudar aqui?"* (C2). Tal visão é compartilhada por C4: *"Eu sempre parti do princípio, primeiro fazer a escuta, e é uma situação que a gente não tem respostas. Eu sempre me preocupo muito em escutar, ouvir e buscar algum órgão institucional que possa me dar esse apoio, porque a gente não tá preparado"*.

Se, mesmo contando com uma estrutura diferenciada, não chegam demandas para a coordenação, podemos questionar como estudantes de engenharia percebem a coordenação. As coordenações não referem que não existem demandas, mas que elas não chegam e, quando chegam, há uma opção por não oficializá-las. Por quê? Ao referir demandas trazidas por estudantes, mesmo não sendo questões de gênero e sexualidade, C1 menciona: *“Eu vejo que eles têm um pouco de receio de chegar, de conversar, de expor o que tá acontecendo. Eu noto que eles sentem que o papel da coordenação é ficar do lado da instituição e não do lado deles”*. E o que aconteceria se o assunto fosse relacionado a gênero e sexualidade? Como “o lado” da instituição seria percebido? Os aspectos trazidos pelas coordenações vão ao encontro das informações do questionário *on-line*, em que a maioria expressiva manifestou desconhecer a política de prevenção à violência e ao assédio, além de não participar de núcleos/projetos existentes nos *campi*, prejudicando o aprofundamento da temática e a abertura ao acolhimento.

Os discursos trouxeram uma comparação com estudantes do Ensino Médio, tanto sobre expressarem suas orientações sexuais quanto às diferentes identidades de gênero, C5 destaca: *“No Médio tem que usam o nome social”*. Também C3 cita *“A gente vê mais isso no Médio, é que o pessoal se manifesta mais do que na engenharia. Tanto de um lado quanto do outro. Tanto feminino quanto masculino. É mais evidente, né? É outra faixa etária, né? Eu acho que eles têm outra cabeça”*. Sobre a existência de DSG no grupo docente, também passam despercebidas: *“Não sei de nenhum. Se são, não faço ideia. Olha, eu acho que nem tem...”* (C3).

Adotando a analogia do armário, como um espaço que guarda com segurança e sigilo as vivências dissidentes sexuais e de gênero, observamos que há constrangimento em revelar-se como diferente no *campus* e no curso. Não se trata aqui de defender a obrigatoriedade da “saída do armário”, já que entendemos ser esta uma decisão pessoal (mesmo que por vezes desrespeitada) e que, como explicita Eve Sedgwick (2007), ao mesmo tempo que o armário configura um dispositivo que regula a vida de gays e lésbicas, evidencia os valores e privilégios hegemônicos da heterossexualidade e o jogo de contrários que se estabelece na sociedade. Também não se quer banalizar a expressão, minimizando o sofrimento de pessoas DSG que se sentem forçadas a permanecer no armário como forma de preservar sua segurança. Feitas tais considerações, nos perguntamos por que estudantes, em especial, mas não exclusivamente, não se sentem à vontade para

viver e expressar diferenças. A análise dos discursos das coordenações nos levam a crer que os cursos de engenharia nos *campi* analisados ainda se fazem na ilusão da igualdade como norma (um curso para iguais), forçando as diferenças a se resguardarem na segurança do anonimato.

8.4 ACOLHER DIFERENÇAS E RECONHECER DIREITOS

Na visão das coordenações, que mencionam o acolhimento como um valor institucional, docentes são acolhedores/as, estudantes costumam ser também, embora sejam uma incógnita, uma vez que assumem outra postura, mais fechada, quando ingressam na instituição.

Há, no entanto, pistas que surgem para os olhares mais atentos, sobre situações de preconceito e falta de acolhimento às diferenças sexuais e de gênero, em grupos de *whatsapp* das turmas, dos quais a coordenação não faz parte. Tais pistas aparecem, por exemplo, no discurso de C4 ao comentar sobre discussões entre estudantes e postagens em redes sociais, notadamente em período de campanhas eleitorais: *“Alguma situação na época de política, né? Daí tu via alguns perfis, assim, mais homofóbicos, né? São coisas que não se revelam pra coordenação de curso, oficialmente, mas no lado mais pessoal deles, no dia-a-dia. Daí se tu acompanha alguns pelas redes, tu consegue perceber algumas coisas, mas aqui dentro parece que quando eles entram, pelo menos dentro da sala de aula e nos momentos conosco, eles assumem uma outra postura”*.

Uma situação citada por C3, sobre alunas que se sentiram incomodadas por situações de machismo, faz refletir sobre a dificuldade de ser minoria no curso: *“É aquela piadinha machista em sala de aula. Só isso. Esse foi o ponto que elas sentiram um pouco incomodadas, vamos dizer assim. Acho que foi uma vez só que aconteceu isso. E até os professores que elas indicaram, eles nem tinham se dado conta que estava acontecendo isso.”* (C3).

Percebemos, a partir das duas situações citadas, a naturalização do preconceito, presentes na falta de consciência de quem fez os comentários machistas e nas redes sociais de estudantes.

O distanciamento entre estudantes, comentado anteriormente, é citado como inibidor de manifestações de diferenças: *“É que o pessoal que às vezes precisaria ou que poderia contar com uma rede de apoio dos próprios colegas aqui, acaba não*

expondo e não trazendo isso pra cá, porque não existe isso. Eu vejo que acaba ficando mais retraído. Eu vejo que eles não enxergam, talvez, que aqui possa ter algum acolhimento. (C1).

Professores/as e estudantes são vistos/as pelas coordenações como acolhedores/as, nota-se, porém, certa contradição, quando citam que os/as estudantes podem ter maior dificuldade. *“Os professores acabam acolhendo, sim, os outros. Estudantes que têm mais dificuldades. Mas tem estudantes e estudantes. Têm os estudantes que apoiam, ajudam, fazem o possível, e tem os indiferentes e tem alguns que parecem desconfortáveis com alguma coisa. Mas, na maioria, ocorre um acolhimento mesmo, tanto de professores quanto de estudantes. Mas cada ser tem a sua forma de pensar” (C2).*

Quando o assunto são as diferenças sexuais e de gênero, a percepção sobre a possibilidade de acolhimento de pessoas DSG por parte dos/das docentes é positiva. A atuação no Ensino Médio é vista como um fator que, ao gerar maior aproximação com a/o estudante, acaba também favorecendo o acolhimento, diferentemente de quem atua somente na graduação, que guarda certo afastamento. Tal visão é declarada por C1 *“Como a maioria dos professores aqui tem envolvimento com o pessoal do Ensino Médio, isso acaba refletindo. Diferentemente, um professor que não tenha tanto contato com o Médio, você já vê que tem essa questão do distanciamento, é um professor que não tem essa relação tão próxima com os próprios estudantes. Então, eu acho que uma coisa tem muita relação com a outra. Eu vejo que boa parte aqui dos professores, conseguiriam trabalhar com isso, entendem a importância disso, eu enxergo dessa forma, que boa parte deles sim”.* Da mesma forma, C2, entende que o corpo docente é acolhedor, no entanto, percebe-se certa dificuldade de interação da coordenação, em virtude da grande movimentação do quadro docente: *“Então, tem 20 professores substituindo, a maioria eu nem conheço. Dos que eu conheço, acredito que não existiria problema algum, em princípio, não vejo problema”.* É também nas palavras de C2 que encontramos uma evidência sobre o modo de agir e pensar no curso, e sobre a cultura da região: *“aparentemente não tem problema, porque no curso de engenharia o que importa é o conhecimento. É uma região culturalmente um pouco mais fria nesse sentido. Mas como a grande maioria dos professores aqui nem são da região, acaba sendo bem distinta a maneira de ser, de enxergar. Então, não percebo essa questão”.* As palavras fazem emergir, além da cultura regional - mais

reservada e fria, a separação entre conhecimento técnico e acolhimento das diferenças, ou seja, da formação humanizada na engenharia. A falta de proximidade entre estudantes da engenharia, impede a geração de vínculo, o que prejudica o olhar para a outra pessoa e o acolhimento às diferenças.

Questionados sobre a aceitação dos diversos direitos conquistados por DSG, aparentemente, parece não haver problemas. Nas palavras de C4: *“Eu acho que é o básico pra respeitar a existência dessas pessoas. Então, tem coisas que a gente não tem que entender. A gente tem que respeitar. Porque talvez seja muito, é muito longe da gente entender, porque a gente não vive na pele daquela pessoa, a gente não sente o que aquela pessoa sente, mas aquela pessoa também não sente o que a gente sente, não vive na nossa pele e nos respeita. Então, eu acho que o mínimo que a gente tem que fazer é respeitar também essa pessoa”*. A fala de C5 traz a questão do estranhamento inicial que, superado, cederia lugar ao respeito, mas sempre comparando ao Ensino Médio, já que o direito ao nome social, não é uma realidade no curso de engenharia. *“No começo é mais impactante, aquela questão ‘Como é que eu vou tratar você’? Mas agora que o tempo foi passando, que se entendeu o que é, acho uma relação bem tranquila. Observo que tem muito respeito, nos alunos do Médio. Eu percebo um respeito muito grande pelos professores. Entre alunos, eu já não sei te dizer, porque eu não tenho esse convívio”*.

No entanto, da mesma forma como evidenciamos nas respostas do questionário *on-line*, alguns aspectos, mesmo que ainda não presentes no curso, mas observados em função do ambiente compartilhado com o Ensino Médio e outros cursos, trazem à tona as dificuldades de reconhecer alguns dos direitos, como o uso de banheiros de acordo com a identidade de gênero autodeterminada e a linguagem neutra, ambos relacionados às pessoas trans e não binárias. Na fala de C5: *“Eu acho que tem os dois mundos, tem profes e alunos com mais abertura a isso, que entendem, que vão respeitar, bem como tem profes e alunos que, com certeza, vão ter uma barreira”*.

Analisando a fala de C4, encontramos um vislumbre de direitos não tolerados: *“Aí a gente entra em outras questões, que daí sim eu vejo que estremece um pouco. É a questão do banheiro e a questão do pronome neutro. Eu percebo que quando surge isso, no grupo de estudantes há um desconforto. Eu vejo que os alunos, quando chega um e-mail com ‘todes’, isso vira polêmica na minha sala. Eu não fomento discussões porque eu também não saberia gerenciar essa discussão. Mas*

eu vejo que isso gera um grande desconforto, que eles respeitam tudo, até esse limite. Quando chega aí, gera um desconforto muito grande. Às vezes é como se as pessoas dissessem, ‘Não, peraí, até aqui eu aceito, mas daqui pra frente é demais, né?’”. Ao citar a questão do banheiro, a coordenadora prevê um futuro de polêmica quando for implementada no *campus*: *“Eu não sei como vai ser, como eles vão reagir, mas imagino que vai ser algo do tipo quando vem o e-mail Todes, né?”* (C4).

Novamente, nota-se que há uma sensação de insegurança para tratar de determinados assuntos, mesmo considerando que haveria aceitação de docentes frente a tais questões: *“Eu te confesso que eu também não tô preparada pra isso, pra essas duas questões. E eu acho que nós, professores, aceitamos melhor isso, gerenciamos melhor isso. Eu não usaria Todes, não uso, eu prefiro escolher outra palavra que seja mais impessoal, que realmente não tenha gênero, do que usar Todes. E eu acho que tem de gerar realmente essa discussão, esse desconforto precisa ser gerado. E talvez a gente em algum momento realmente não use o Todes, mas o Todes precisa aparecer para gerar esse desconforto, precisa mexer com isso.”* (C4).

Se os professores não se sentem preparados, que espaços existem para abrir a discussão? Em cursos fortemente influenciados pela cultura de trabalho e cultura de aula, onde a maioria discente é formada por homens, heterossexuais, e há dificuldades de socialização e acolhimento é visível que ela precisa ser feita, seja por uma questão de direitos humanos, seja pela exigência de uma formação humanizada na engenharia.

8.5 ESPAÇOS E ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS

8.5.1 Espaços no currículo: entre dificuldades e possibilidades

As coordenações citam que o currículo vigente apresenta limitações para tratar do acolhimento às diferenças, incluindo as pessoas DSG. Constatamos percepções distintas quando questionadas sobre a existência de espaços no currículo para discussão de diferenças. *“Na atual e vigente, não vejo muita possibilidade, mas na atualização que foi feita agora, com as atividades de extensão, eu acredito que sim”* (C1). Já C2 entende que *“Sim, a gente tem disciplinas que comportam, com certeza. Não precisa ser totalmente uma disciplina*

só de humanas, mas tem, com certeza. Tem espaço dentro de Ética, por exemplo. É um espaço tranquilo para estar abordando e não só aí”.

Após um momento de silêncio, C5 responde *“Então, embora a gente preveja no PPC que essas diferenças sejam abordadas em componentes curriculares específicos, a gente incentiva, inclusive, que sejam abordadas, né? A gente não tem esse controle em sala de aula. Então, a gente entende que sejam abordadas. Mas, tem alguns momentos que eu fico em dúvida se são abordados ou não.”*

Para C3, além de ser uma questão difícil, os estudantes não estariam abertos a tal possibilidade *“É bem difícil no curso de engenharia. Porque é um currículo pesado, tem muita área técnica. Agora já teve esse problema, a questão de ter que colocar atividade extensionista com outro viés, já foi um problema a gente conseguir carga horária para isso. Então, a gente teve que dar uma enxugada no que foi possível. E abrir mais espaço tirando a carga-horária de uma área técnica que é bem extensa é bem complicado. Acho que nem se eu fosse colocar uma optativa, os alunos não iriam se matricular. Nem interesse, a gente não teria adesão”.*

Por outro lado, C1 e C4 mencionam com otimismo as possibilidades que se abrem a partir da atualização dos PPCs, que com vigência a partir de 2025 (Farroupilha) e 2026 (Caxias do Sul). *“Vai ter muita oportunidade, inclusive. Então, pela exigência dessas práticas diferentes, eles vão ter contato com a comunidade externa e vai vir demanda, né? Então, isso vai exigir muitas atividades diferentes daquilo que é o habitual que acontece no curso.”* (C1). Além das ações extensionistas, C4 cita possibilidades a partir da inclusão da filosofia do Desenho Universal³² nos componentes curriculares. *“Agora, no currículo novo, entrou também a questão do desenho universal. O desenho universal é obrigatório para os cursos de engenharia, que trata justamente de todas as questões de acessibilidade. Então, por exemplo, nós vamos desenvolver um projeto de engenharia. E se nesse público a gente tiver alguém com necessidades específicas, se a gente tiver alguém que seja da comunidade LGBT, então o desenho universal trata dessa questão. E isso tá entrando no currículo novo, como ementa em Ética, em Introdução em Engenharia e*

³² concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as Pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. O conceito de desenho universal tem como pressupostos: equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários. (ABNT, 2020, p. 4)

nas disciplinas de Práticas Metalúrgicas, que é onde a gente faz o projeto final de curso e ali também a gente trabalha isso”.

Como enfatizamos no capítulo seis, é muito importante que as diretrizes estabelecidas para a extensão da Educação Superior, (Forproex, 2012; Brasil, 2018c) (interação dialógica com a sociedade, a formação cidadã de estudantes, a produção de mudanças na instituição superior e na sociedade, a articulação entre ensino/extensão/pesquisa) sejam tomadas como norteadoras das ações, para que formem e transformem, num processo dialógico, de verdadeira comunicação, como Paulo Freire (2013) nos chama atenção para que não seja cometido o equívoco de torná-la mero processo de transferência.

8.5.2 Núcleos e projetos: grande relevância e pouca adesão

Núcleos de ações afirmativas (NAPNE, NEABI e NEPGS), de arte e cultura (NAC) e projetos de ensino, pesquisa e extensão são espaços que possibilitam estudar, discutir e agir com relação às diferenças, como achados de estudos apresentados no capítulo quatro. Porém, há uma grande dificuldade de participação de estudantes e docentes, tanto nos núcleos quanto na proposição e composição das equipes de projetos. A participação nos núcleos é citada como possibilidade em todos os PPCs, mas a adesão de estudantes e docentes é mínima.

Para a baixa adesão de estudantes nesses espaços, as coordenações citam vários motivos: desconhecimento, foco no trabalho, cultura de aula, trabalhadores/as estudantes, baixa atratividade das bolsas, cultura de trabalho, entre outros. Já na origem da falta de engajamento de docentes, a burocracia excessiva e o perfil são citados, mas há ainda quem se esconda entre desculpas e falta de iniciativa.

Para C1, a falta de engajamento docente impacta na falta de participação discente: *"Não tem engajamento nenhum. A gente tem muita dificuldade, mas eu vejo que também falta muito engajamento do docente. E inclusive é uma crítica dos estudantes do curso, que eles não veem professores envolvidos nos projetos e que façam esses projetos para que eles possam participar. Uma coisa impacta na outra"*. Já C2, destaca o perfil da região, focada no trabalho, e do estudante, que não vê outras possibilidades na instituição além da sala de aula, mirando maior atratividade na indústria. *"A participação dos alunos é muito baixa. Pessoal aqui é mais focado em trabalho. Trabalho, trabalho, trabalho. Basicamente, vem pra cá pra estudar,*

enxerga a instituição pra estudar. Então, pouquíssimos estudantes conseguem enxergar os núcleos e ver ali possibilidades de crescimento, de amadurecimento, de busca de conhecimento. Muitos aqui até pararam de mandar projeto porque não conseguem bolsista. Porque uma característica da região é que qualquer estágio paga muito mais do que uma bolsa. Então, acaba tendo dificuldade dos alunos participarem de projetos e participarem dos núcleos por causa disso, uma região mais voltada para o trabalho."

Os professores da área de humanas são mencionados como mais participativos e, segundo as coordenações, é uma questão de perfil pessoal, o mesmo ocorrendo com estudantes. *"Baixíssima adesão. Muito como questão de tempo dos alunos estarem disponíveis. Acho legal, seguido eles [núcleos] fazem alguma ação aqui, mas tu vai ver que só os de humanas participam mesmo, entre professores e alunos. Pelo perfil, principalmente. O pessoal de Exatas não é muito chegado nas humanas, né... tanto que a gente tem no PPC a questão da abordagem dos temas transversais, que isso enquadra basicamente ações dos núcleos, que o aluno tem essa possibilidade de se inserir nessa abordagem diferenciada. Mas, realmente, a adesão é muito baixa"* (C3).

Em que pese as/os docentes do IFRS sejam concursados, com dedicação exclusiva em sua maioria, o que prevê limites para atividades de sala de aula para contemplar ações de ensino, pesquisa, extensão, participação em núcleos e em atividades administrativas, não há envolvimento de forma equitativa.

O desconhecimento de estudantes sobre Núcleos e projetos, e a maior participação de docentes do Ensino Médio são citados por C4: *"Se tu perguntar para os alunos da engenharia, nenhum sabe o que é isso. Hoje nós docentes temos muito pouco envolvimento com esses núcleos, quem se envolve mais realmente são os docentes que estão vinculados ao Médio, no Superior, a gente tem pouquíssimo envolvimento"*. A visão é também de C1: *"Se hoje você chamar todos os docentes e perguntar quais são os núcleos que têm hoje aqui no IFRS, mais da metade não vai saber te falar. Porque não conhece ou simplesmente não tem interesse"*.

Em relação a projetos, lidar com a burocracia é um desafio significativo. Mas há quem entenda que é uma questão de perfil docente: *"Houve, com o passar do tempo, uma desmotivação grande em função de questões burocráticas. Comigo nunca aconteceu isso? Aconteceu. Também já jurei que não ia fazer, mas sigo*

fazendo. Então, isso é muito do perfil de cada um. Mas é um desafio. Parece que é fácil, mas não é" (C4).

Para C1, a burocracia e a falta de tempo por vezes servem como desculpas. *"Eu acho que muitos usam o argumento de que não teriam tempo pra fazer isso devido às cargas de aula, mas eu acho que falta vontade. Porque por mais que você tenha uma carga horária disponível, você vai ter uma dedicação que vai muito além das horas que você coloca ali num projeto. Justifica-se que não tem tempo, mas na verdade eu noto que falta iniciativa".* Com relação aos aspectos burocráticos, essa coordenação entende que os ganhos com um projeto costumam superar os aspectos burocráticos: *"Se o que você vai ganhar com aquele projeto é uma coisa que você acredita que vale a pena, você vai executar, né?"*.

Ao mesmo tempo em que há um desinteresse e falta do conhecimento de docentes em relação aos Núcleos, percebemos um certo "jogo de empurra" das responsabilidades de discutir as diferenças para essas estruturas, bem como para a área de humanas, mesmo que sejam poucas as disciplinas ofertadas. "A gente escuta às vezes de colegas que o papel de fazer isso é dos núcleos" (C1). Ademais, surge a contradição entre a percepção de não se sentir preparada/o para tratar das diferenças de gênero e sexualidade, das DSG, e não se engajar em núcleos e projetos, que configuram espaços que favoreceram tal preparo.

8.5.3 Estratégias diferenciadas para níveis de ensino distintos

Os Institutos Federais possuem, em relação às demais instituições de ensino superior, algumas peculiaridades. A lei que os instituiu, (Brasil, 2008) define, dentre suas finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover **a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior**, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua **oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (grifo nosso).

Em virtude de tais finalidades e características, o ensino de nível médio convive com a educação de nível superior e mesmo que a oferta ocorra em turnos distintos, ações e estruturas (ou a ausência delas) são percebidas por estudantes e docentes. Ademais, professores que atuam somente nos cursos superiores são uma exceção. Nota-se, dessa forma, uma recorrente comparação entre os níveis de ensino, nos discursos de interlocutores empíricos deste estudo.

Convém salientar que a oferta dos cursos técnicos (integrados ao Ensino Médio e/ou subsequentes), tecnólogos e superiores está diretamente relacionada às empresas e aos Arranjos Produtivos Locais da região, notadamente APL Metalmeccânico e Automotivo, Trinopolo (Tecnologia de Informação), Polo de Moda, entre outros. Assim, por exemplo, docentes que ministram aulas no curso de Engenharia Metalúrgica atuam também no curso Técnico em Fabricação Mecânica, percebendo e tendo que fazer frente às demandas de adolescentes e adultos nos distintos níveis de ensino.

Se a atuação no nível médio é citada como diferencial na forma de vinculação e relacionamento de docentes e estudantes, há, por outro lado, a percepção de direcionamento das estratégias e ações institucionais para o Ensino Médio, citadas com ênfase no *campus* Caxias do Sul, onde os cursos de engenharia são noturnos e são “esquecidos”, favorecendo o distanciamento.

“Eu costumo dizer que aqui tem dois IFs. Tem o IF da tarde e da manhã e tem o IF da noite. E me parece que são instituições totalmente diferentes. O que acontece de dia em relação a ter a exposição dos núcleos, das atividades, do pessoal que é envolvido diretamente com o núcleo e fazer essas atividades voltadas para esse pessoal da noite. À noite você não vê nada disso aqui. Então, eu acho que também tem esse distanciamento. Tem um e-mail que é mandado, tem um cartaz que é colado, mas cadê a proximidade com o pessoal da noite? Porque eles só conseguem vir aqui no período da noite, então à noite eles não veem nada disso acontecendo” (C1). Essa é também a percepção de C4: *“A gente tem um agravante, o curso é noturno, a estrutura de noite aqui são os professores e os alunos. A gente não tem pessoas dos núcleos. É uma constatação pra gente pensar. Tudo é muito pensado para o Médio, e tem que ser pensado para o Médio, porque, claro, eles são menores, eles estão em formação inicial. Só que a gente precisa ter estratégias para os cursos superiores, e os cursos superiores são à noite. Não é a mesma*

linguagem, não é o mesmo tipo de sensibilização. Não basta passar na sala e dizer 'Olha, a gente tem o Neabi, a gente tem o Napne, a gente tem o Nepgs.' É tudo uma sopa de letrinhas, sabe?'"(C4).

Estruturas funcionando para o curso, estratégias pensadas especificamente para trabalhadoras/es-estudantes, momentos de reflexão e atividades dos núcleos à noite, simplificação do fluxo de projetos são algumas das alternativas que poderiam contribuir para o acolhimento e o respeito às diferenças e a formação humanizada nas engenharias.

Num contexto em que não se estabelece proximidade, em que o jeito de ser estudante de engenharia é fortemente impactado pela cultura do trabalho, pela cultura de sala de aula, onde os espaços e estruturas são pouco pensados para trabalhadoras e trabalhadores que chegam para estudar engenharia cansadas/os e no turno da noite, as possibilidades de manifestação das diferenças são mínimas, menores ainda para as pessoas DSG. Mesmo que as coordenações entrevistadas considerem que docentes e discentes possam ser acolhedoras/es dessas diferenças e que respeitem seus direitos, ao admitirem que não chegam demandas, não há manifestações, que as dissidências sexuais e de gênero, como as demais diferenças não saem do armário, devemos perguntar se há, de fato, acolhimento e reconhecimento de direitos.

9 VOZES DE ESTUDANTES E DOCENTES

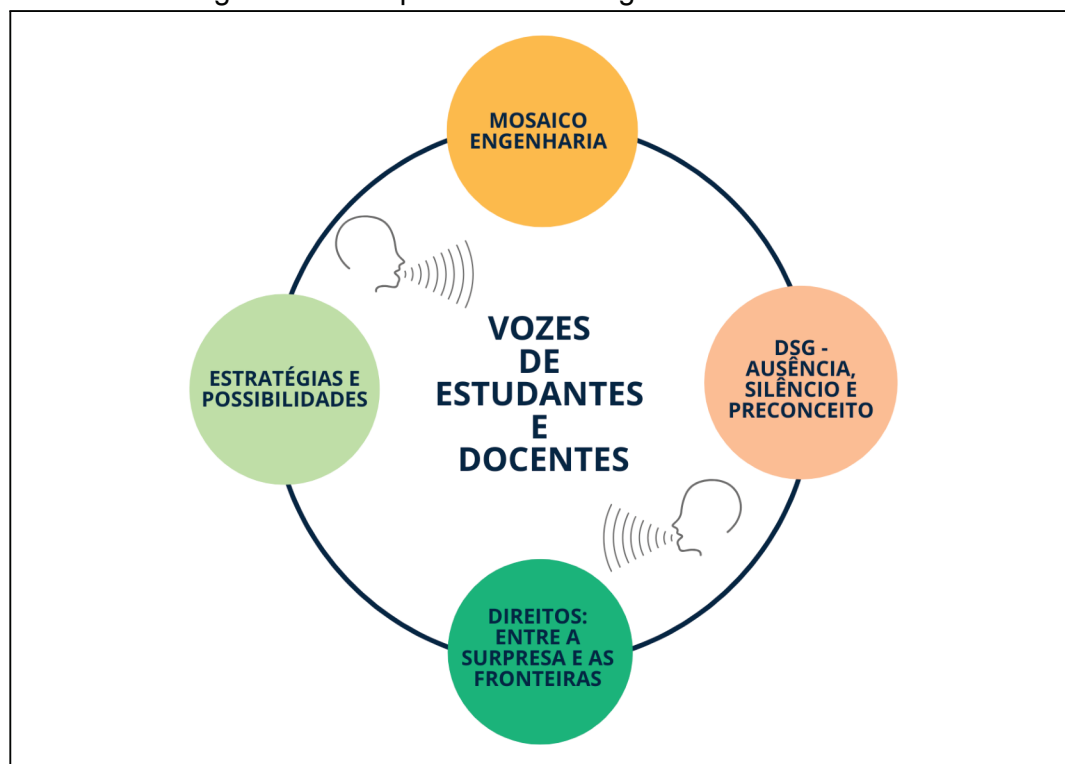
Infelizmente, não é uma coisa que a sociedade espera, que pessoas trans, pessoas gays queiram estudar nessa área. É até meio incomum, nos lugares onde eu trabalhei, nos lugares onde eu estudei.
É uma coisa perceptível, sabe...
Não para as outras pessoas,
mas pelo menos na minha pele.

Est.1

(Grupo Focal com Estudantes, 2024)

Neste capítulo são apresentadas análises decorrentes das interações com docentes e estudantes nos grupos focais. A partir da análise dos textos dos discursos, emergiram quatro categorias intermediárias (Figura 22), as quais detalharemos a seguir: Mosaico engenharia; DSG - ausência, silêncio e preconceito; Direitos; Estratégias e Possibilidades.

Figura 22 – Grupos Focais: categorias intermediárias



Fonte: elaborada pela autora (2025).

9.1 MOSAICO ENGENHARIA

Tomando por metáfora a palavra mosaico, que nas artes plásticas se configura como um desenho formado a partir da incrustação de pequenas pedras de diversas cores, pensamos num curso como um mosaico humano, um quadro geral formado por diferentes e distintas/os agentes, que pelas suas diferenças e semelhanças, interagem formando uma dinâmica própria. A partir de tal metáfora, questionamos: Como é o mosaico nos cursos de engenharia do IFRS em Caxias do Sul e Farroupilha?

9.1.1 Homogeneidade

Tal pergunta suscitou em estudantes e docentes reações imediatas e espontâneas, seguidas de risos nervosos: *"Ih... ferrou!"* (Est.2) e *"Não há mosaico!... É um mosaico que não é tão diverso"* (Profe.5). Percebe-se um perfil em comum nos cursos, homogêneo: estudantes de cor branca, homens cisgênero, heterossexuais e trabalhadoras/es-estudantes formam a maioria. As respostas dos questionários *on-line* e as manifestações das coordenações de curso, apresentadas anteriormente, são corroboradas nas falas dessas/desses estudantes. *"Tem suas características diferentes, mas é bem homogêneo. Geralmente 60% das turmas são bem parecidas no perfil de estudantes"*, cita Est.6, recebendo a concordância de Est.5: *"Eu acho que da turma que entrou comigo... sou eu de mulher e mais umas duas. É um perfil mais masculino. Eu observo que é meio homogêneo o estilo da grande maioria dos estudantes da engenharia"*. No grupo de docentes são citadas a predominância de estudantes de cor branca, com uma ressalva da Profe.4: *"De repente 'Não negra', porque até tem pessoas pardas, mas não negras³³"*.

Paradoxalmente, o grupo de estudantes observa que há diversidade nos cursos de engenharia do IFRS em comparação a outras instituições, em relação à presença de mulheres, pessoas de diferentes faixas etárias e ainda com necessidades educacionais específicas. Tais presenças são motivos de surpresa para discentes, como conta o estudante Est.4: *"No meu primeiro semestre, eu entrei pra primeira aula, olhei, mais ou menos a metade da turma de mulher. Pensei: 'Oh,*

³³ No Brasil, a população negra é formada por pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Sendo assim, a professora estaria se referindo a pessoas "não pretas".

já tá um pouco diferente o negócio'. Porque de outras pessoas que fizeram engenharia da minha família, tipo a minha irmã, 99% dos colegas dela eram homens, sabe? E dentro de uma instituição privada. Mas aqui, no primeiro dia, foi mesmo um baque, sabe?". A percepção é compartilhada pelas/os demais entrevistadas/os, como enfatiza Est.1 *"Eu comecei esse ano, ainda no meu primeiro semestre vi que era uma turma bem diversificada, sabe? Homem, mulher, pessoas negras, pessoas brancas, então de tudo um pouco, sabe? É uma coisa que eu também não esperava muito".* Concordando, Est.6, que estudou um tempo em outra instituição, compara, *"Lá realmente as turmas eram 95% homens. Aqui tem bastante mulheres, eu vejo que o pessoal é mais diversificado aqui no Instituto Federal".*

No grupo de docentes, a presença de diversas faixas etárias foi igualmente notada: *"Eu vejo na sala idades diferentes, pessoas de mais idade e outros bastante jovens. Eu acho que nesse aspecto me parece que existe uma diversidade"* (Profe.2), *"Eu acho que sim"* (Profe.5). A diferença de idades foi trazida também por estudantes de forma positiva: *"tem pessoas de 40, 40 e poucos e pessoas com 18, 19. E tu entrar numa sala de engenharia, e aí tu vê isso, é muito legal, sabe, de que realmente está mudando a classe"* (Est.4).

No entanto, duas estudantes que cursam a segunda graduação, deixam transparecer a dificuldade que isso pode representar. *"É engraçado, porque eu percebo que os guris novos, eles se agrupam e como eu sou mais velhinha, eu acabo ficando meio que ali, solitária, porque o assunto é diferente, é outra conversa, são outros interesses"* (Est.5). Também para Est.3 a diferença é perceptível, *"O que eu vejo é sim uma diversidade de idades, já é minha segunda graduação, os assuntos são diferentes, o pessoal que fez o Ensino Médio vem junto, vem numa outra batida".* Ela destaca o atendimento às pessoas com necessidades específicas: *"Me chamou atenção positivamente, eu tenho colegas com necessidades especiais, e eles estão acompanhando. Eu acho muito legal que os professores adequam a disciplina. Acho que se busca bastante essa diversidade"* (Est.3).

A engenharia ainda é vista como uma profissão masculina, o que faz com que as mulheres tenham que provar, mais do que os homens, a sua capacidade. Nas palavras da Profe.1 *"quando uma mulher resolve fazer engenharia, ela já sabe que entrar no curso demanda dela uma força muito maior, muito mais dedicação, porque da mulher espera-se que seja sempre uma boa aluna, do homem não".*

Inicialmente, a reação espontânea em ambos os grupos foi de ver homogeneidade, certa ausência de mosaico, em que o padrão branco, hétero e masculino torna as diferenças quase imperceptíveis, num contexto social que reforça um padrão masculino para a profissão de engenharia nas áreas de formação aqui pesquisadas. À medida que o diálogo acontece as/os convidadas/os dos grupos manifestam que, quando comparados a cursos de outras instituições, há certa diversidade - mais mulheres, pessoas negras, diferentes idades e com necessidades educacionais específicas, vista de maneira positiva. Percebemos a força do padrão, do que é normativo, sobrepondo-se ao que está à margem, que pelo diálogo, torna-se evidente.

9.1.2 Jeito de ser e viver o curso de engenharia: introspecção, seriedade e distanciamento

Foi possível notar, nos discursos docentes, a percepção do jeito de ser e viver o curso de engenharia, distinto de demais estudantes do nível superior: sério, distante, com medo da exposição e do julgamento das outras pessoas.

Ao observar a figura do mosaico humano apresentada ao grupo no início do encontro, a Profe.5 observa: *“A gente não tem esse ar de felicidade... é difícil a gente arrancar deles uma relação mais afetuosa. Eles são mais fechados, mais na deles... Procuram não falar tanto. Eu tô lá pra permitir que a gente converse temas relacionados ao mundo do trabalho, mas que permeiam o nosso cotidiano. E eles têm sempre muito cuidado em fazer as falas, em se colocar. Tenho que puxar, pedir muito”*. A Profe.1 partilha dessa impressão, acrescentando o cansaço e o medo do julgamento alheio: *“É muito difícil que eles exponham a sua opinião e eles têm medo do julgamento. O medo do que o colega, do que o outro vai dizer, apesar de serem todos adultos. Tu percebe que eles não falam, entendo que eles estejam cansados, trabalharam o dia inteiro, mas eles são muito quietos nesse sentido de não falar a opinião deles, não externalizar, porque um grupo de colegas pode achar ruim, então eu vou ficar quieto. Por mais que tu puxe, que tu tente, para conseguir fazer um debate é um desafio”*.

A relação que se estabelece entre estudantes e professoras/es, apesar de respeitosa, guarda um afastamento. De quem é docente, ao ser vista/o como figura de autoridade, espera-se igualmente uma postura séria, fechada, sem proximidade

nem animação, conforme se percebe no seguinte diálogo: *“Realmente as engenharias são mais travadas e é muito mais difícil tu estabelecer um diálogo, é difícil tu conseguir as coisas deles. Eles não querem esse contato com a pessoa. É mais do que isso, eles criticam a minha animação”*(Profe.4). *“Mas é isso, porque ‘Como assim? Engenharia é difícil, tu não pode tentar deixar a aula animada’. Tu não pode ser feliz fazendo engenharia, como assim? Tu tá fazendo errado! Não tá levando a sério, engenharia tem que ser muito séria. Aí eu digo que eu sou uma palhaça na sala de aula. E eu sou engenheira”* (Profe.1).

Docentes percebem posturas distintas em estudantes do Ensino Médio do IFRS que ingressam nas engenharias. *“Parece assim, ‘Agora eu preciso me adaptar a uma nova realidade, não é assim, tu vai chegar aqui na aula, eu vou te dar um abraço, eu vou perguntar, vou contar do meu dia, que eu vou te contar as coisas que aconteciam na minha vida, né?’, aqui eles estão no Superior e parecem que eles têm que ter um novo comportamento”* (Profe.3). Em contraponto, um docente pondera que são, de fato, relações diferentes entre os dois níveis de ensino, pela frequência do contato e pelo acompanhamento que o/a docente faz do/da aluno/a na educação básica: *“Há uma diferença entre o Médio e o Superior. O Médio permite que a gente tenha um olhar diferente, até pelo Conselho de Classe, você se aproxima mais do aluno, o aluno se aproxima mais do professor, a relação é diferente”* (Profe.6).

Não é somente no cansaço da jornada que a condição de trabalhadoras/es-estudantes, referido nos discursos, extrapola o ambiente fabril, mesclando-se ao acadêmico. Ao falar sobre a relação docente-estudante, a Profe.1 assim se expressa: *“tu nota que o aluno da engenharia fica mais distante do professor, ele não vira amigo do professor. É uma figura de autoridade, é o professor, e deu”*. Nas empresas, da chefia, figura de autoridade, costuma-se manter distanciamento, falando-se o estritamente necessário, evitando atritos e conflitos, evitando represálias e/ou julgamentos que comprometam a estabilidade na função/cargo. Um olhar mais atento, permite reconhecer padrões de comportamento em ambos os ambientes. Uma docente observou que há nos cursos inclusive certo padrão estético, decorrente do predomínio de trabalhadores/as que estudam, vindo direto da empresa para o *campus* *“o pessoal vem direto do trabalho, muitos vem de uniforme [da empresa], tá todo mundo bem igual”* (Profe.5). E não é apenas na questão estética que se percebe a interferência empresarial. A falta de interação e o fato de estudantes de engenharia ficarem mais reclusos, para além do cansaço da

jornada de trabalho, é citada também como o receio do olhar de julgamento de colegas que trabalham na mesma empresa.

Mas há quem consiga estabelecer uma relação de maior interação com estudantes da engenharia, é o caso da Profe.2, que inicialmente se surpreende com a percepção de colegas, já que segundo ela, nas suas aulas é difícil os estudantes ficarem apáticos *"Acho que as minhas turmas são outras, porque o pessoal todo participa, brinca, ri. Não sei, talvez sejam turmas diferentes... Como eu trabalho bastante com dinâmicas, e faço um monte de provocações com eles, é muito difícil que eles estejam quietos"* (Profe.2).

Podemos considerar que assim como há uma espécie de código de comportamento nas turmas de engenharia, existem possibilidades de transpor a barreira de tal código, por meio da dinâmica que cada docente estabelece no seu fazer pedagógico. Como observa a Profe.5 *"Mesmo sendo a mesma turma é outra sinergia. Cada professor consegue desenvolver, né?"* Mesmo assim, a exemplo do que emergiu dos discursos das coordenações, docentes percebem dificuldade de vínculo entre estudantes, favorecido pela forma como está organizado o currículo. Como observa a Profe.1 *"tu vê uma dificuldade de entrosamento, tem dois ou três colegas que ou vão contigo até o final do curso, ou vai ser só naquela disciplina e nunca mais, então não gera um vínculo, não gera um laço"*. Nesse contexto, trabalhos em grupo representam uma obrigação, ou mesmo um risco, dependendo do assunto a que se refere: *"na sala de aula, a gente faz o trabalho em grupo que o professor obrigou e deu, né? A gente não conversa, a gente não fala da vida, a gente não interage e se for o caso, a gente não conta pra ninguém"* (Profe.1).

Estudantes das engenharias tendem a desconsiderar a formação humanista, priorizando a formação técnica, aspecto que corrobora os discursos das coordenações. Nesse contexto, atividades fora do horário de aula e/ou relacionadas a temas como a diversidade não são bem vistas. *"Eu acho que é esse o perfil do Superior. Eu venho aqui pra estudar, pra aprender química, matemática, eu já trabalhei o dia inteiro. Agora, sábado venho aqui [referindo a atividades extras oferecidas] pra gastar o que? Energia, tempo, e pra quê?"* (Profe.3). *"Eles vêm cansados do trabalho, 'Eu quero aprender matemática, física e química, mas o que tu faz fora daquilo não interessa, não quero saber quem que tu é, nada. O papel da instituição é me ensinar a minha formação de engenheiro. O resto é o resto, é a vida que vai me ensinar'. Então, existe uma reticência muito grande em tocar nesses*

assuntos. ‘O que eu espero de você enquanto instituição é que tu me ensine a ser engenheiro’” (Profe.1).

Notamos que aqui surgem diversos elementos a partir dos discursos docentes: a introspecção, a seriedade que beira quase à ausência de felicidade, o receio da exposição, o cansaço de trabalhadoras/es que estudam, a desconsideração pela formação humana, a dificuldade de estabelecer vínculos, que, a exemplo do que vislumbramos nos discursos das coordenações, desenhavam *um jeito de ser estudante de engenharia*. Ademais, há a sinergia que cada docente consegue (ou não) estabelecer com a turma e a falta de momentos frequentes e coletivos para olhar para o desenvolvimento de cada estudante, a exemplo do Conselho de Classe, elemento que ficou no passado, junto com o Ensino Médio. Na prática, no mundo adulto, do Ensino Superior, da Engenharia, o acompanhamento da trajetória de cada estudante fica mesmo ao encargo de cada docente.

9.2 DSG - AUSÊNCIA, SILÊNCIO E PRECONCEITO

9.2.1 Ausência, silêncio e preconceito nos cursos de engenharia

Em consonância ao que aconteceu nas entrevistas com as coordenações dos cursos, ao citar a presença de DSG o grupo de docentes faz referência ao Ensino Médio e a outros cursos de graduação, para analisar os cursos de engenharia. A Profe.2 assim o faz *“A gente observa, por exemplo, que no curso de TPG tem vários meninos homossexuais assumidos, assim como no Ensino Médio também, mas especificamente da engenharia, não, não tenho, não lembro”*.

Tal relação se estabelece também no grupo de estudantes, com destaque na fala de Est.3: *“Os colegas que eu tive, gays, por exemplo, foram em disciplinas que cruzavam com outros cursos, não era engenharia. Eu conheci poucos em engenharia, se é que tem”*.

Mas será que não existem estudantes DSG na engenharia? O grupo de docentes destacou que homossexuais e lésbicas têm maior abertura para declarar sua orientação sexual em outros cursos. Nesse sentido, a Profe.1 faz um questionamento relevante ao grupo: *“E na engenharia até tem, mas se não fosse o colega a falar, se não partisse dele a falar, tu não diz. Então, claro, que aí entra uma*

série de coisas, vai de como cada um gosta de se expressar. Mas será que ele gosta de se expressar de uma maneira que passaria por hétero ou será que ele foi forçado, ele é obrigado a se expressar como um hétero se expressa, se vestindo como um hétero se expressa, gesticulando como um homem hétero costumeiramente gesticula, e será que não tem outros homens homossexuais que não estão confortáveis para se expressar como do TPG, que são muito livres para se expressar e se vestir?".

Da mesma forma, o grupo discente sente a falta de estudantes DSG no mosaico de seus cursos. Como destaca Est.2, *"A gente não vê trans, gays dentro de uma engenharia. A gente não vê esse tipo de público. A gente vê mulher, homem, negros, pessoas de idade, pessoas mais novas, que foi citado aqui. Até porque dentro da própria engenharia a gente nota, por mais que seja velado, a gente sabe que tem um preconceito com essas pessoas"*.

As/os estudantes observaram que o preconceito se manifesta também por meio de estereótipos, que costumam colocar uma lente de aumento nas falas e ações das pessoas DSG assumidas. Est.1, expressou seu sentimento nas exposições ao grupo em sala de aula: *"parece que a pessoa tá aqui sempre querendo chamar a atenção, né? Mas não é isso, às vezes a pessoa só está falando uma experiência que pode acontecer com qualquer um. Só que como é ela, todo mundo sabe o que ela é, parece que já é diferenciado, né? Às vezes, quando eu vou falar pra turma, sinto essa sensação..."*. Também sobre estereótipos, estudantes mencionaram a visão hipersexualizada das pessoas DSG: *"Quando se fala que uma pessoa é gay, uma pessoa é lésbica, parece que pensam 24 horas em sexo..."* (Est.2). *"É, bem isso... que não são pessoas normais"* (Est.4)".

Nota-se que o preconceito existe e é vivido, mesmo sendo velado, e pouco percebido (como nos mostram as respostas do questionário *on-line*), e a maneira como se forma o mosaico da engenharia, força as pessoas DSG a viverem no armário, para que sua presença não seja notada, para que possam ser vistas como normais e dar seguimento à sua formação.

9.2.2 Ausência, silêncio e preconceito nas empresas e sociedade

Estudantes declaram o preconceito existente, não apenas no curso, mas em relação ao que a sociedade admite como perfil de estudante de engenharia e que

pode passar despercebido à maioria, mas não a quem é vítima direta do preconceito, evidenciado na declaração de Est.1: *"Infelizmente, não é uma coisa que a sociedade espera, que pessoas trans, pessoas gays queiram estudar nessa área. É até meio incomum, nos lugares onde eu trabalhei, nos lugares onde eu estudei. É uma coisa perceptível, sabe... Não para as outras pessoas, mas pelo menos na minha pele."*

Mesmo evidenciando o preconceito velado e a mínima presença de pessoas DSG nos cursos de engenharia, ao comparar o meio universitário com as empresas, o grupo de estudantes declara encontrar um ambiente ainda mais duro no meio industrial se comparado ao acadêmico. Uma pessoa do grupo de estudantes, analisando a região da Serra Gaúcha, refere ter encontrado estudantes DSG em áreas diversas, à exceção de engenharia. *"Eu passei em algumas empresas na área de engenharia, a gente não vê, ainda mais em Caxias do Sul, a gente não vê, Bento, Farroupilha, a gente não vê. Outros cursos, ok, Comercial, ok, mas Engenharia..."* (Est.2). Nesse sentido, Est.6 salienta: *"No chão de fábrica, o ambiente é muito mais hostil do que na graduação"*. Concordando, Est.1 aponta o quanto pessoas DSG são afastadas do mercado de trabalho, que costuma oferecer boas oportunidades a quem estuda engenharia: *"Com tanto mercado de trabalho em relação à engenharia, afasta, sabe. Faz questão de afastar esse tipo de pessoa. Às vezes a pessoa tem interesse em cursar essa área, é o que a pessoa gosta, mas as condições que dão para essas pessoas, faz a pessoa desistir"*.

9.3 DIREITOS: ENTRE A SURPRESA E AS FRONTEIRAS

O fato da conquista de direitos das pessoas DSG no Brasil ser recente gerou espanto tanto em docentes quanto em estudantes. Mesmo a proibição desde 1999 pelo CFP, das chamadas terapias de reversão ou "cura gay" foi motivo de destaque em comparação às tentativas de movimentos religiosos de normalizarem tais terapias, como destaca a Profe.5, *"Então, vem essa fragilidade da questão jurídica"*. Também o Profe.3 chama a atenção que discursos de ódio de certos movimentos tentam minimizar os direitos conquistados: *"A questão desses discursos de ódio que a religião e outros movimentos fazem é de colocar isso como um privilégio. Não: é um direito!"*.

Causou surpresa a estudantes que homossexuais fossem proibidos de doar sangue até 2020. Além disso, entendem que falta divulgação acerca de tais direitos, questionando também se direitos garantidos, como a realização de processo transexualizador pelo SUS estejam sendo de fato assegurados. O grupo coloca a esperança da mudança nas gerações futuras. Ao falar sobre a homofobia, Est.6, relaciona a aspectos histórico-culturais: *"é realmente um recorte histórico da sociedade. Por exemplo, quando os portugueses chegaram ao Brasil, para os indígenas, gênero não era uma questão. Só vira um problema você ser homossexual, a partir do rótulo se instituir e de se colocar ou não. Eu acredito que daqui a alguns anos esse recorte vai mudar de novo. Eu espero que isso já não seja um problema, não seja nem uma questão que se tenha que discutir"*. Da mesma forma, ao pensar sobre a falta de divulgação e de reconhecimento de direitos, Est.3 destaca: *"Acho que isso não tem espaço na mídia porque a gente tem uma geração na gestão ou no governo que ainda tem a cabeça muito fechada. E é tão forte isso, que, puxando pra questão da Maria da Penha, ainda tem gente dizendo que 'em briga de marido e mulher não se mete colher'. Em 2024! Então, a gente precisa repetir, repetir, repetir até trocar a geração, infelizmente"*.

Quando o assunto é trazido para a instituição, docentes percebem o IFRS como um espaço diferenciado em relação às demais instituições de ensino, em especial no que se refere ao respeito ao nome social, aos projetos e atividades que envolvem temas de gênero, prevenção à violência, bem como aos núcleos de ações afirmativas. No entanto, o grupo se dá conta que tais espaços e ações têm um engajamento maior no Ensino Médio. Ao comparar com seu tempo na graduação, o Profe.3 afirma que *"tudo era muito reprimido lá, mas aqui o aluno, mais do Ensino Médio mesmo, o homossexual é assumido, quem tem o cabelo black vai usar, então eles se permitem. E há, me parece, um certo respeito, e existe muito a atenção de fundo social aqui"*.

Há ainda uma percepção da força que a cultura de preconceito da sociedade exerce sobre a instituição. *"É um ambiente bastante acolhedor, por mais que a gente saiba que sempre vai acontecer, porque a cultura que vem de fora é muito forte, mas é muito importante o esforço que se faz aqui dentro"* (Profe.4). Evidencia-se também o reconhecimento das diretrizes do IFRS, nas palavras da mesma docente: *"E é um esforço que vem de cima e que os alunos parecem que engajam bastante"*.

Percebemos aqui a relevância das políticas institucionais e da postura da gestão com relação ao acolhimento.

Fica claro que o engajamento percebido ocorre no Ensino Médio. Docentes percebem aceitação de professoras/es para uso do nome social, mesmo nos casos em que não tenha sido feita a retificação, mas há quem concorde somente a partir da formalização pela família. Para a Profe.5 estudantes lidam melhor com essas questões: *"A gente avança nisso, mas existe essa dificuldade nossa de saber como agir, mas os estudantes, eles vivenciam de forma mais tranquila essas questões"*. Importante observação é feita pela mesma professora, ao analisar a mudança de estudantes do Ensino Médio à medida em que vão assimilando a cultura do IFRS, no decorrer dos quatro anos de sua formação³⁴: *"Eu vejo que as pessoas que não respeitam a diversidade, por exemplo, de gênero, de sexualidade, vão se moldando a um ambiente que tende ao respeito. E isso é uma coisa bem importante da nossa escola, ou seja, quem não tem essa tendência a respeitar a diversidade, aprende aqui na marra. Na marra, eu quero dizer que é com o constrangimento dos outros colegas, ao ouvir 'você está sendo preconceituoso, isso é discriminação!' E eles se falam, eles se xingam, eles dizem, né?"*. (Profe.5). Nota-se que a escola consegue êxito na educação para a cidadania, ao mudar o olhar para a diversidade.

Quando o ambiente é o curso de engenharia, a percepção muda. Docentes têm dificuldade de abordar temas relacionados à gênero e sexualidade e às pessoas DSG. *"Se tu puxar algum assunto, do tipo o uso do banheiro e vestiário [de acordo com o gênero autoatribuído], os poucos alunos que conversam e que interagem na aula param na hora. E a aula morreu ali. Eles não se sentem à vontade de falar sobre isso, não é natural tocar nesse assunto. Tu sente o constrangimento e encerrou, o mínimo de interação que a gente tinha já não tem mais"* (Profe.1). Como no discurso das coordenações, as/os docentes citaram manifestações de preconceito de estudantes, quando foi utilizada linguagem neutra em e-mails e ainda em palestras realizadas por uma professora trans, evidenciando transfobia. O Profe.3 chama a atenção para o limite de tolerância: *"O homossexual, eu acho que molda, né? Tu vem te moldando, tu vai aprendendo como tem que lidar para sobreviver e ocupar outros espaços. Então eu acho que quando ele vê assim, imagina ele tem um colega aqui, tá tudo bem, ele tem um colega, não precisa ter*

³⁴ Nos campi pesquisados os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio têm duração de quatro anos.

uma intimidade com ele, ele tem o corpo dele lá. É aquela coisa assim, 'Pode ser gay, mas não aja como um. Você pode ser tudo, o que tu faz na tua casa é o que tu faz na tua casa, mas tu tem que se vestir como um homem, se comportar como um homem na sociedade'. Só que quando veio uma mulher trans pra falar, acho que isso realmente incomoda muito mais as pessoas com transfobia"(Profe.3).

Evidenciamos nesses discursos a existência de dois aspectos significativos: o limite para o reconhecimento de direitos, ou seja, a intolerância às identidades de gênero dissidentes e a tolerância às orientações sexuais dissidentes, desde que se moldem à heterossexualidade, ou seja, "permaneçam no armário" ou, em saindo do armário, ajam como se não o tivessem feito.

Se docentes percebem as dificuldades de se abordar a temática e as manifestações do preconceito em relação às pessoas DSG, estudantes entendem que trata-se de tema pouco abordado no curso, com foco em uma ou duas disciplinas, mas sem aprofundamento. Lembram de algumas palestras, mas salientam que faltam espaços para discussão, como fica evidente no diálogo a seguir. *"Às vezes falam, mas é mais em questão do feminismo, falam mais pro público feminino, não tanto pro público LGBT" (Est.1). "A gente não vê material nenhum em Engenharia referente a isso. A gente sabe e fala porque a gente tá nesse grupo focal, mas pergunto se alguém já ouviu falar no seu curso, sobre esse assunto, de algum professor?" (Est.2). "No máximo o que teve foi aquela aula que a gente teve semestre passado..." (Est.1). "Ética e prática social" (Est.6). "Mas também nós tivemos alguns palestrantes" (Est.1). "Normalmente é comentado, 'você tem que respeitar todas as diversidades, incluindo LGBTs' e acabou, corta para o próximo assunto. Esse é o máximo" (Est.6).*

O silêncio acerca do assunto não é novidade para as pessoas DSG. *"Eu só fui saber o que eram pessoas LGBT de forma mais aprofundada no Ensino Médio, até o Fundamental eu só sofria bullying na escola, não sabia nem o porquê, se era por causa da minha sexualidade ou por causa da minha cor, até lá as professoras não debatiam, pouco se falava sobre" (Est.1).*

9.4 ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

9.4.1 DSG na engenharia: estratégias possíveis

A despeito da pouca visibilidade que os estudantes têm acerca da abordagem do tema gênero e sexualidade no curso, das vivências e de direitos de pessoas DSG, o diálogo com o grupo fez surgir várias sugestões sobre estratégias para suprir tal falta.

Dentre as sugestões apresentadas, estão abordar a temática nas semanas acadêmicas dos cursos, trazendo engenheiras/engenheiros DSG para falar sobre suas trajetórias de vida e atuação profissional. No entanto, entendem que não será uma tarefa simples, já que as pessoas DSG na região, e de engenharia não costumam se expor.

Também sugerem momentos rápidos, antes de intervalos, com interação cultural, de forma a chamar atenção para o tema e despertar o interesse de estudantes e docentes, de forma sistemática, o que permitiria abordar estudantes no turno em que estão no *campus*, e não gerariam recusas por conta de disponibilidade de aulas, e também evitariam que estudantes fossem para casa ao invés de participar das atividades, o que costuma acontecer, por não considerarem atividades “de aula”.

Consideraram ainda que a temática não precisa ficar restrita a determinados componentes curriculares, mas precisa ser pensada e proposta no curso com o um todo.

9.4.2 Docentes: importância, postura e práxis

Na realização em ambos os grupos, transparece a importância da relação dialógica que se estabelece entre docentes e discentes para abordagem das diferenças, não somente às relacionadas à gênero e sexualidade, mas da formação humanista na engenharia. Como destaca Est.2, sobre a importância do/a professor/a *“Não é só enxergar o hétero e ponto, o cisgênero e ponto. Tem outras ramificações. E a partir do momento que o professor que está ali na frente consegue verificar isso, ele consegue abordar de diferentes maneiras. Tem que ter esses espaços, e a gente não tem. Ok, tem o conteúdo pra ser passado, mas eu acredito que em algum*

momento o professor pode abrir esse tipo de situação, por isso que gestão de pessoas é muito importante”.

Por outro lado, docentes manifestaram dificuldades de romper as barreiras impostas pelo que aqui categorizamos como Mosaico da Engenharia, ou jeito de ser estudante de engenharia, o que sinaliza para a necessidade de buscar outras formas possíveis de interação, de estabelecer uma práxis dialógica.

Estudantes percebem as diferentes posturas das professoras e professores. *“E eu já vi dos dois tipos no Instituto Federal, professores que têm preconceito e reproduzem isso contra os alunos, talvez não ali na sala de aula abertamente, mas quando ele tá ali como uma figura de autoridade conversando com os alunos, ele reproduz expressões. E professores que tá tudo bem, ou que também são homossexuais. Tem esse outro lado, não é?” (Est.6).* O grupo docente expressou que é necessário que professores e professoras se posicionem quando perceberem situações de preconceito, entendendo que no ensino superior elas possam ser menos explícitas. Da mesma forma que no grupo de estudantes, foi possível evidenciar que docentes têm posturas distintas, e algumas/alguns optam por silenciar ao invés de se posicionar frente a situações de preconceito, como observamos na fala da Profe.5 *“Eu acho que se já há o silenciamento por parte de alguns docentes no Médio, daí continuaria tendo no Superior”.*

Ao analisar a postura docente, a Profe.1 assim se manifesta *“Eu vejo muito mais pro lado da omissão. Ele viu, aconteceu, e aí ‘Ah, eles são adultos, não vamos entrar no mérito da discussão e explicar porque que tá errado esse comportamento’, porque senão a gente vai entrar numa discussão que às vezes não é nem questão de não querer começar a discussão, mas é porque não tem uma estrutura para falar sobre o assunto. Então, antes de falar alguma bobagem, vamos só fingir que não aconteceu. A gente ignora e segue a vida”.* Há que se considerar também a falta de preparo docente para abordar as diferenças e o preconceito, de forma que fica evidente a necessidade e a importância de espaços de formação docente.

9.4.3 Ambiente e espaços: (im)possibilidades

Da mesma forma, o IFRS foi referido por estudantes e docentes como um ambiente mais acolhedor e diverso, mais preocupado com direitos e com a diversidade quando comparado à outras instituições de ensino e às empresas. A

importância de conviver em um ambiente que respeite a diversidade, foi destacada no grupo docente, como na fala do Profe.6: *“De repente, o pessoal do Superior tem mais esse preconceito, mas não expressa, porque aqui sabe que não é o lugar apropriado, e aí as empresas precisam também. Não adianta eu ter a lei, lógico que ajuda, mas o mais importante que a lei é ter todo o ambiente para acolher essas diversidades para que a pessoa respeite, enxergue, perceba, e ela só vai conseguir ter isso convivendo.”*

Paradoxalmente, assim como tornou-se evidente nas respostas aos questionários *on-line* e nas entrevistas com as coordenações, o conhecimento, a participação e o engajamento tanto de estudantes quanto de docentes em espaços como Núcleos de Ações Afirmativas, Arte e Cultura e projetos de ensino, pesquisa e extensão é mínima.

Estudantes trabalhadoras e trabalhadores têm o tempo para a sua formação praticamente restrito ao turno das aulas, o que nos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha significa o turno da noite e, talvez uma parte do vespertino, a depender do horário de saída do trabalho e tempo de deslocamento ao *campus*.

As estruturas - ambientes e espaços são ofertados pelo IFRS, e como nos mostram os estudos analisados no EC que realizamos, representam formas potentes para uma formação cidadã, humanista e acolhedora das diferenças. No entanto, no que se refere aos cursos de engenharia, há que se repensar a forma como são disponibilizadas e ocupadas, para que se tornem efetivas possibilidades de formação. O diálogo a seguir, denota a necessidade de outras estratégias, mas que se tornem conhecidas e efetivas. *“Os núcleos, na verdade, têm que ser mais ativos. Eu participava do Neabi, mas eu me decepcionei, porque fizeram algumas reuniões em horário que a gente não pode participar” (Est.2). “O que eles fazem? São reuniões?” (Est.3). “O Núcleo de Estudo Afro-Indígena é uma coisa que eu me interessaria, mas eu não participaria porque eu não tenho tempo. Nem se eu quisesse eu poderia participar. Em função do trabalho.” (Est.6)*

10 ECOS DAS VOZES - TECENDO RELAÇÕES

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz*

Tocando em Frente
(1990)

Estudantes, docentes e coordenações de curso ao expressarem seus sentimentos, certezas e dúvidas nas vivências das diferenças no Ensino Superior e das relações que se estabelecem com outros ambientes, trouxeram uma riqueza de experiências, fazendo emergir em seus discursos significados que buscamos compreender alicerçados a interlocutoras e interlocutores teóricos. Nesse capítulo, tecemos reflexões a partir dos ecos dessas vozes, que nos levaram a concluir que há uma rigidez nos cursos de engenharia, tecida no plano do sistema capitalista e do modelo neoliberal, que como uma grande engrenagem, requer padrões, normas, que se aplicam para além das máquinas e processos, às vidas e existências, impondo limites ao reconhecimento de DSG, e demandando novas possibilidades de atuação institucional.

A Análise Textual Discursiva, procedimento metodológico que escolhemos para compreender tais discursos, é definida como:

um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (Roque; Galianzi, 2014, p. 114).

A realização de tal processo neste estudo implicou ler e reler os textos originados das transcrições das entrevistas (individuais e em grupo) e que formaram o corpus de análise, identificando e selecionando unidades de análise a partir de sua relação de sentido com os objetivos da pesquisa. Foi necessário desconstruir, fragmentar o *corpus*, recolhendo dele o que se relaciona de forma relevante com a pesquisa. A seguir, a partir de processos de semelhança, formamos categorias intermediárias, um grupo para as vozes das coordenações de curso (apresentadas no capítulo 8) e outro grupo de categorias intermediárias para as vozes de

estudantes e docentes que participaram dos grupos focais (apresentadas no capítulo 9). Por fim, os textos dos dois grupos de categorias intermediárias foram analisados exaustivamente, num processo de reiteração para compreensão, sendo então geradas as cinco categorias finais que apresentamos neste capítulo. Cabe esclarecer que optamos por trabalhar separadamente os textos das entrevistas individuais e dos grupos focais, para, a partir das categorias intermediárias, construir as categorias finais. Também cabe salientar que as categorias não foram construídas *a priori*, mas emergiram durante o processo de análise.

Como destaca Nilda Stecanela (2010, p. 161):

"Análise" e "Interpretação" acontecem num diálogo que agrega três dimensões de interlocução: a teoria, a empiria e os conhecimentos tácitos do pesquisador. A escrita das interpretações está encharcada dos conhecimentos que ele tem sobre a temática do fenômeno que investiga. Os significados que atribui ao que lê nas narrativas do corpus de sua pesquisa são carregados de suas experiências como pesquisador e como cidadão. No decorrer da análise e da interpretação, um diálogo quase natural vai se estabelecendo com o referencial teórico, tanto com aquele construído e definido *a priori* como nas buscas que emergem do material analisado.

Figura 23 – Categorias Finais



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Assim aconteceu nesta pesquisa, o diálogo em três dimensões foi se estabelecendo durante a caminhada, a cada etapa, a cada escolha, a cada renúncia, cada autora e autor que se buscou trazer à compreensão, cada interlocutor/a empírico/a e está presente nas categorias ilustradas na Figura 23 e que descrevemos no texto a seguir.

10.1 O RÍGIDO ARMÁRIO³⁵ DA ENGENHARIA

As diferenças se manifestam timidamente nos cursos de engenharia dos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha. Se perdem em meio ao padrão que logo se torna evidente: masculino, branco, cisgênero, heterossexual e cristão. Tal padrão corresponde ao constantemente citado nos estudos e pesquisas como determinante da norma, do centro, como destaca Louro (2019; 2022) e o que dele se afasta, é denominado excêntrico, fora da norma, anormal, à margem, marginalizado. No entanto, como se fossem uma incógnita e, para se tornarem mais inteligíveis, tais diferenças são constantemente comparadas, interna e externamente por nossas entrevistadas e entrevistados. Internamente, ao Ensino Médio, e então guardam um distanciamento significativo, como a idade adulta quando comparada à adolescência que, apesar de não estar tão longe no tempo, distancia na memória a liberdade de outrora, semelhante a uma roupa já inadequada para vestir, lá [no Ensino Médio, na adolescência] se pode ser excêntrica/o, espontânea/o, diferente, fugir da norma. Por outro lado, os discursos sinalizam as expectativas das gerações adultas que esperam um mundo melhor a partir do futuro dessa juventude, encontrando no passado e no futuro o refúgio para quem teme olhar o tempo presente e a realidade que nele é tecida. Na comparação externa, arrisca-se o olhar para outras instituições e seus contextos, assim como quem contempla pela janela e percebe que a grama da vizinhança talvez não seja tão verde assim, afinal. Sim, há mais mulheres, mais pessoas negras, mais pessoas com necessidades específicas, mais pessoas maduras nos cursos de engenharia, foi o que nos disseram docentes e discentes que vivenciaram a realidade de cursos em outras instituições.

Mas, e as pessoas dissidentes sexuais e de gênero?

³⁵ Metáfora adotada para os pares segredo/revelação e privado/público (estar no armário - segredo/privado; sair do armário - revelação/público), inicialmente relacionada às vivências de gays e lésbicas, como destaca Sedgwick "O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX" (2007, p. 27).

Também aqui nossas/os entrevistadas/os recorrem a comparações internas e externas, buscando estabelecer parâmetros. Para além da espontaneidade de jovens do Ensino Médio que transparecem as diferenças de gênero e sexualidade, surge a comparação com outros cursos superiores, notadamente o Tecnólogo em Processos Gerenciais e a Licenciatura em Matemática, nos quais se evidencia a presença de pessoas DSG e onde a sua existência é vista como não (ou menos) perturbadora. Essa percepção distinta, evidenciando que as dissidências podem ser mais admitidas em alguns cursos do que em outros, foi observada em alguns estudos analisados no EC apresentado no capítulo quatro. O estudo de Oliveira (2018), por exemplo, ao comparar dois cursos de licenciatura, concluiu que a LGBTFobia era mais acentuada no curso de Pedagogia do que no curso de Física e que, no entanto, mulheres e estudantes LGBT deste curso sofriam preconceitos decorrentes do padrão heteronormativo.

Nas engenharias, no entanto, mesmo que se tenha admitido mais diferenças, as dissidências sexuais e de gênero ainda transitam na clandestinidade, na segurança do silêncio e do “armário”, pouco arriscando a mostrarem-se. Não chegam demandas às coordenações, e a existência das poucas pessoas DSG manifesta-se em círculos íntimos, em expressões de gênero associadas às dissidências ou ainda, por meio de comentários de terceiras pessoas. Dentre as dissidências, são as sexuais que ousam estar nos cursos e se manifestar nos levantamentos e entrevistas (assexuais, bissexuais, homossexuais e pansexuais representaram 6,88% do total de respondentes na pesquisa IFRS de 2023). Há, porém, um código de conduta a seguir, nada de expressões de gênero que possam denotar incoerências na relação sexo-gênero. Pode-se ser gay, desde que se aja como hetero. A expressão de afetos precisa ficar restrita à intimidade, que não se deve demonstrar em público, ou, pelo menos, no curso de engenharia, como manifestou o Prof.3 *“tu vai aprendendo como tem que lidar para sobreviver e ocupar outros espaços, né? Tá tudo bem, ele tem um colega, não precisa ter intimidade com ele, ele tem o corpo dele lá. É aquela coisa assim, pode ser gay, mas não aja como um”*. Até se admitem dissidências sexuais, mas é preciso discrição. Que dizer das dissidências de gênero? Não há manifestação de pessoas trans e poucas foram as que se autodeclararam não binárias (menos de 1%). Ademais, mesmo que não tenham respondido às pesquisas, pessoas trans - e muitas vezes as não binárias, costumam ser notadas, porque para elas a saída do armário é quase que

compulsória, seja porque o processo de transição de gênero não se faz rapidamente e, portanto, é raro passar sem ser notada/o, seja pelo uso do nome social até que possa ser feita a retificação de nome e gênero na documentação ou mesmo porque a tolerância ainda está relacionada à passabilidade³⁶.

O armário, enquanto dispositivo que regula a vida das pessoas dissidentes sexuais e de gênero (originalmente gays e lésbicas), sofre uma constante vigilância, como argumenta Sedgwick (2007), as pessoas são condenadas por não saírem do armário, mas também por exporem sua sexualidade. Esse contexto paradoxal, de constante angústia, costuma gerar ainda o medo do sofrimento de outras pessoas envolvidas, como a família. Quando um homossexual sai do armário, por exemplo, a família costuma entrar nele, no que tange às relações com a comunidade. Nos discursos, notamos uma preocupação em relação ao julgamento das outras pessoas, em especial colegas de classe e/ou colegas de empresa, como declaração da Profe.1 *“Tu percebe que eles não falam, entendo que eles estejam cansados, trabalharam o dia inteiro, mas eles são muito quietos nesse sentido de não falar a opinião deles, não externalizar, porque um grupo de colegas pode achar ruim...”*. Os estudantes também manifestaram a dificuldade de se encontrar pessoas dispostas a falar sobre a carreira na engenharia sendo LGBT. *“Não é uma pessoa que tem que estar todo dia das oito às cinco lá trabalhando, que talvez tenha medo de se expressar por chegar na empresa e ‘Tchau pra ti!’, sabe”*. Nesta fala de Est.4 evidenciamos o medo de uma possível demissão a partir da manifestação pública da orientação sexual de um/uma profissional da engenharia.

Ao lançarmos mão de um olhar cuidadoso, como nos convida Guacira Louro, nos daremos conta de que os corpos sempre foram objeto de atenção das diversas instâncias sociais, que em múltiplos discursos e jogos de poder, por meio de distintas pedagogias culturais, "conformam" corpos. Todos os processos educativos estão e estiveram sempre "preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres". (Louro, 2013, p. 9). É na sociedade que se estabelecem as formas de constituir-se mulher ou homem, as possibilidades para viver os prazeres e os desejos dos corpos. É a sociedade que define as fronteiras entre quem está no centro, na "norma", ou seja,

³⁶ Aqui entendida como o "quanto uma pessoa transgênero (transexuais e travestis) passa por cisgênero, ou seja, quando a pessoa trans é lida pela sociedade como se fosse cisgênero – o quanto uma pessoa trans é “passável”. (Rodrigues, 2023, p.28).

quem atende aos padrões culturais estabelecidos como aceitos e as pessoas que ficam à margem. Quem está no centro, é a referência e fala por si e por quem está à margem. Há, portanto, uma dimensão política e social quando falamos em gênero e sexualidade. (Louro, 2019, 2022). Para essa autora, quando acreditamos que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, "deixamos de perceber sua dimensão social e política" (Louro, 2022, p.33).

Mas por que ser notada/notado seria um problema? Para responder a tal pergunta, é necessário entender a cultura que se estabelece nos cursos de engenharia que analisamos.

10.2 JEITO DE SER ESTUDANTE DE ENGENHARIA NA CULTURA DA SERRA GAÚCHA

Partindo do conceito de cultura de Geertz (1978), para quem a cultura é uma teia de significados tecidos socialmente pelas pessoas, nos perguntamos o que nos transmitem as/os estudantes com as suas ações e inações. Qual ou quais significados estão presentes no que emergiu como *cultura do trabalho* e *cultura de aula*, que se entrelaçam no dia-a-dia e na formação das/dos estudantes de engenharia que analisamos?

Vislumbramos um *jeito de ser estudante de engenharia*, caracterizado pela seriedade, pouca sociabilidade, pela condição de trabalhador/a-estudante, cujo tempo para estudos concorre com o trabalho nas indústrias da região. Ao chegarem ao curso, as/os trabalhadoras e trabalhadores-estudantes não o fazem despojadas/os de elementos culturais que as/os constituem, como se fossem adereços que pudessem deixar fora do IFRS. Ao contrário, chegam ao ambiente encharcados da *cultura de trabalho* que se reflete em uma *cultura de aula* (dando preferência às atividades expositivas, individuais ou práticas nos laboratórios) com foco em conteúdos técnicos. Quando olhamos para o macroambiente, percebemos que tais elementos mantêm relação com aspectos culturais da região, em especial família, fé e trabalho³⁷, que por sua vez, estão fortemente presentes no processo constitutivo da matriz cultural da região da Serra Gaúcha.

³⁷ Família patriarcal, fé alicerçada na igreja católica e trabalho como sinônimo de progresso e sucesso.

O desenvolvimento da Serra Gaúcha mantém estreita relação com o processo de imigração italiana, que teve como marco o ano de 1875 para a chegada das primeiras famílias imigrantes. Encontramos nas pesquisas de Vânia Herédia (2005) e de Maria Zanini e Miriam Santos (2009) elucidações acerca desse processo de constituição da cultura de trabalho na região. No contexto de eventos que se seguiram nas décadas seguintes, transformando o cenário do Brasil (abolição da escravidão, constituição da República, expansão industrial, entre outros) as famílias imigrantes, formadas por uma população branca, católica, e considerada dócil para o trabalho, era vista como ideal para o processo de colonização. Contrastando com o trabalho escravo, visto como degradante e improdutivo, o trabalho de imigrantes foi associado ao progresso, além de inserido num projeto de adensamento, branqueamento e evolução civilizatória. Vivendo as consequências da Revolução Industrial, do êxodo rural, além de questões religiosas e morais no país de origem, as famílias viram na migração para o Brasil, uma forma de fugir da pobreza, sobreviver e ascender socialmente, por meio do trabalho (Zanini; Santos, 2009).

Ao analisar o mito do imigrante no imaginário da cultura, a pesquisadora Vania Herédia (2005) relaciona alguns fatores à construção da identidade cultural e que favoreceram o sucesso da região: um projeto de colonização fundado na pequena propriedade familiar, o elemento étnico (imigrantes de etnia italiana eram considerados/as propensos/as ao trabalho), o espírito empreendedor e o culto ao trabalho, a vida associativa, a influência da Igreja Católica e a construção de uma identidade cultural tendo a etnia como símbolo do/a vencedor/a. Em alinhamento ao pensamento de Herédia, Maria Catarina Zanini (2025) indica três elementos fortemente relacionados no processo migratório: família, religião e trabalho. A família, no modelo patriarcal, enquanto "trabalhador coletivo" gerou o capital (gerenciado pelo pai-patrão) possibilitando pagar as terras e prosperar. A religião, por meio da Igreja Católica, garantiu o vínculo com os valores da Itália e auxiliou a minimizar os conflitos, além de favorecer a integração entre as famílias. O trabalho, enquanto categoria étnica, era visto como honra e virtude, por meio do qual seria possível prosperar e ascender socialmente. Tais elementos ainda estão presentes na identidade cultural da região. Ao relacionar o desenvolvimento socioeconômico da região, de seu espírito empreendedor e inovador como herança da imigração italiana, não podemos negar que há também uma herança de preconceito (racismo, machismo, xenofobia, lgbtfobia...) e exclusão social, contribuindo para o

apagamento de povos que já formavam a região antes do processo de imigração italiana - indígenas, mestiços e tropeiros.

Se considerarmos que o desenvolvimento industrial e empresarial da região se fundamenta na imigração italiana, encontraremos um casamento perfeito entre os valores citados por Vânia Herédia no mito do imigrante na formação da identidade cultural da região com o modelo econômico neoliberal, que requer cada vez mais trabalho para fazer girar a máquina das relações de produção e consumo.

Desde os modelos taylorista-fordista³⁸ e seus princípios de administração científica e a padronização que possibilitou a produção em massa, separando quem pensa de quem executa, retirando qualquer possibilidade de sentido e humanização do trabalho operário, passando pelo toyotismo³⁹ como novo modelo de produção sem desperdícios de recursos, que atende bem aos fundamentos do neoliberalismo (livre iniciativa, livre concorrência e mínima interferência do Estado para o bem estar social) até os dias atuais e os modelos de inovação, é sobre os ombros de quem trabalha, e precisa trabalhar cada vez mais, abrindo mão de direitos, para prosperar por seu próprio esforço, que recai o maior peso. Acácia Kuenzer (1985, 2025) ao pesquisar o princípio educativo do trabalho e as categorias pedagógicas relacionadas ao regime de acúmulo do capital, nos mostra que há uma pedagogia da fábrica, que foi sofrendo alterações para atender as mudanças nos sistemas de acumulação do capital. No regime de acumulação rígida, cuja base técnica era a eletromecânica, predominavam os princípios tayloristas-fordistas, tendo como paradigma a indústria automobilística com seus padrões rígidos e tarefas determinadas e separação da execução realizado pelos operários e do gerenciamento que ficava a cargo de administradores e engenheiros. "Do paradigma taylorista-fordista decorreram várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo" (Kuenzer, 2025, p. 7). No regime da acumulação

³⁸ O **taylorismo** (baseado nas ideias de Frederick W. Taylor) é um sistema de gestão que busca a maior eficiência produtiva, alcançada com a aplicação de quatro princípios básicos: determinar a forma mais adequada de realizar cada tarefa, selecionar e treinar cientificamente cada trabalhador, buscar a cooperação para que executem as tarefas conforme determinado, divisão do trabalho e responsabilidade de gestores e operários. O **fordismo** (baseado nas ideias de Henry Ford), também com foco na eficiência produtiva, introduziu a linha de montagem, viabilizando a produção em massa. Ambos os sistemas surgiram no início do século XX, nos Estados Unidos e, pela complementaridade, são comumente referidos pela expressão como **taylorismo-fordismo**.

³⁹ O **toyotismo** (baseado nas ideias do engenheiro Taiichi Ohno e do executivo Eiji Toyoda) é um sistema de gestão/produção, que visa a eliminação total do desperdício e a flexibilidade (produção sob demanda). Surgiu no período Pós Segunda Guerra, na empresa japonesa Toyota.

flexível, possibilitado pela base técnica microeletrônica, passaram a predominar os princípios toyotistas e seu sistema de produção puxado pela demanda, e no qual as empresas passaram a competir em cadeias produtivas, e o princípio básico flexibilização. "Flexibilização das relações e dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo; habilidades foram destruídas e outras reconstruídas; o desemprego estrutural cresceu, os salários foram reduzidos e os sindicatos foram desmobilizados" (Kuenzer, 2025, p. 9) .

A partir de sua aplicação prática, o neoliberalismo, ao transpor as barreiras econômicas e as portas das fábricas, expandiu o modelo empresarial para a sociedade, deu asas não apenas à imaginação, mas à iniciativa e ação de cada pessoa para entender-se tendo como base a lógica de mercado, definindo-se, como destacou Michel Foucault (2008, p. 311) como empresário de si mesmo, para quem o neoliberalismo "faz do homem um empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo pra si mesmos a fonte de [sua] renda". Nesse sentido, Vladimir Safatle (2021) nos traz que ao transformar a pessoa em empreendedora de si, desconsiderando aspectos sociais e de classe, transforma a relação consigo, com as outras pessoas e com a sociedade para a lógica empresarial de investimento, rentabilidade e competição.

Domenico De Masi (2022), ao confrontar a economia social democrata - originária da Escola de Frankfurt, com a neoliberal - originária da Escola de Viena, entende que o estado de infelicidade da sociedade deriva do neoliberalismo, que impediu e impede as pessoas de serem felizes. Na visão desse sociólogo, tais escolas propuseram o enfrentamento dos desafios que se impõem à humanidade (fome, dor, doenças, morte, progresso tecnológicos e complexidade) distintamente: a primeira propondo a felicidade, a segunda indicando a riqueza como solução. "Até agora, venceu a Escola de Viena e é por isso que somos menos felizes e temos mais pobreza. (De Masi, 2022, p. 141).

Para além de um modelo econômico, na visão de Safatle (2021) o neoliberalismo tornou-se uma engenharia social, intervindo nas dimensões que produzem conflitos. Assim, a intervenção do Estado para despolitizar a sociedade garantiu a autonomia necessária à ação da economia. Para esse filósofo, o Estado precisava bloquear "principalmente um tipo específico de conflito, a saber, aquele que coloca em questão a gramática de regulação da vida social". Chama atenção para a psicologia inerente ao sistema, da qual fazem parte padrões que precisam

ser seguidos por quem deseja obter reconhecimento como parte dele. “No interior de tais padrões encontramos sistemas profundamente normativos de disposição de conduta, de produção de afetos e de determinação das formas de sofrimento” (Safatle, 2021, p. 33). Ressalta que o neoliberalismo institui uma nova “gramática de sofrimento” quando anula a dimensão de revolta e recusa de normas sociais presentes no sofrimento psíquico, uma vez que “nos levou a sofrer de outra forma, procurando retirar de nosso sofrimento psíquico a consciência potencial da violência social” (Safatle, 2021, p. 44). Se antes o Estado e as associações protegiam o trabalhador do sofrimento, agora o sofrimento é usado como uma força produtiva, baseada no individualismo e na competição inerentes à lógica empresarial.

Uma cultura regional - fortemente alicerçada na família patriarcal, na fé católica e no trabalho como categoria étnica, valor e virtude - aliada à cultura do trabalho transformada pelo sistema socioeconômico e psicológico em competição, individualismo e autoexigência para quem deseja e, mais, é exigido a ser empreendedor/a de si mesmo. Tais aspectos, juntamente com o cansaço de uma jornada intensa de trabalho impactam no *jeito de ser estudante de engenharia*, na formação das/dos estudantes dos cursos que analisamos, que acabam transpondo o ambiente da empresa para a universidade e, restringindo-o à sala de aula, numa perspectiva em que a disposição para a prática dialógica e para o olhar e acolhimento das diferenças costuma ficar de fora.

O individualismo, a competição, a *performance* de empreendedor de si mesmo exigida nas empresas e na sociedade, as teias de significados que formam a cultura na região, que traz família (patriarcal), fé (aqui relacionada às religiões cristãs) e o trabalho duro como mecanismo de reconhecimento e ascensão profissional e social, não ficam de fora da sala de aula. São aspectos trazidos para a universidade e que impactam as ações (e inações) de estudantes e de docentes.

A diferença existente, é vista como um sinal de fraqueza desse/dessa estudante empreendedor/a de si, que mesmo podendo usufruir de direitos, opta pelo silenciamento, como vimos nos casos citados pelas coordenações, como o estudante autista que abriu mão do PEI dizendo, segundo C5, “*Eu não quero nenhum atendimento diferenciado*”, ou do estudante com TDAH que só expôs o diagnóstico, quando ocorreu uma reprovação e nas palavras da coordenação C1, “*Acredito que ele não ficou confortável em se expor*”.

No contexto dessa sociedade de padrões e normas evidenciamos o constrangimento de estudantes nas poucas vezes em que são estimulados a olhar para as diferenças sexuais e de gênero, do medo do julgamento das outras pessoas e inclusive de que suas opiniões possam chegar à empresa, onde, de acordo com estudantes, o âmbito é mais duro que o ambiente da universidade. Interessante notar o quão fortes são as normativas e padrões empresariais e sociais e o quanto o controle está fortemente internalizado nesses/nessas estudantes, impresso em suas subjetividades, reportando-nos à sociedade disciplinar de Foucault (2013) que em seu panoptismo⁴⁰, expande os efeitos da vigilância no cotidiano, para além de sua ação. E assim, as pessoas sentem-se constantemente observadas e vigiadas (mas também observam e vigiam), passíveis de julgamentos e penalidades, mesmo quando não há a efetiva ação do vigilante. Como expressou a Profe.1 "É muito difícil que eles exponham a sua opinião e eles têm medo do julgamento. O medo do que o colega, do que o outro vai dizer, apesar de serem todos adultos".

10.3 CONSCIÊNCIA INGÊNUA E CURRÍCULO FRAGMENTADO

Nos discursos das coordenações e das/dos docentes é possível perceber uma tendência à responsabilização das/dos estudantes pela falta de discussão das diferenças, dos direitos das pessoas DSG. Estudantes que não se dispõem a dialogar, que se escondem por trás da rigidez, da seriedade, da individualidade, do cansaço do trabalho, da cultura da aula e do trabalho, que não criam laços, que precisam ser levados pela mão. Não queremos invalidar a percepção dos/das docentes quanto ao comportamento de discentes, que ajudam a vislumbrar um jeito de ser estudante de engenharia. Nos cabe, no entanto, chamar a atenção para a falta de consciência crítica sobre o próprio papel enquanto professor/a e gestor/a na formação humanista na engenharia.

A postura de coordenações, docentes e estudantes revela, uma simplicidade ao interpretarem as questões relativas ao acolhimento das diferenças e as pessoas

⁴⁰ Expressão foucaultiana decorrente do panóptico, modelo arquitetônico criado por Jeremy Bentham para as prisões, que tem na periferia uma construção em formato de anel e ao centro uma torre e no qual cada cela da construção tem duas janelas e, pelo efeito da luminosidade e disposição da torre, permite que o vigilante veja, mas não seja visto. Para Foucault (2013, 2023), o panóptico, para além de uma forma arquitetônica, é um mecanismo de poder, uma tecnologia política para disciplinar a sociedade. O panoptismo não se restringe ao sistema prisional, mas é próprio da sociedade moderna, disciplinar: "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?" (Foucault, 2013, p. 214).

DSG, seja nos *campi* ou nos cursos de engenharia. Trata-se de uma consciência ingênua que, como nos apresenta Freire (2006; 2019b), nega ou transfere as responsabilidades para outras instâncias ou pessoas, preferindo a prática da polêmica ao diálogo e muitas vezes considerando que o passado foi melhor que o presente e, aqui percebemos, uma tendência de esperar que o futuro seja melhor. É também Freire que nos alerta que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, que dialoga, que é ativa, que se faz na interpretação profunda da realidade, que assume as responsabilidades social e política, não se faz, no entanto, de maneira automática. É necessária a inserção na realidade, por meio de um trabalho pedagógico crítico, pela prática do diálogo e não da polêmica, despindo-se “[...] ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade” (Freire, 2006, p. 69). Tal trabalho exige olharmos para a organização do currículo dos cursos de engenharia.

O currículo dos quatro cursos ainda são fragmentados, mesmo com as atualizações procedidas para atender as novas DCNs da Engenharia, o percentual de curricularização da extensão e a Organização Didática do IFRS. No entanto, vislumbramos possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar nos projetos integradores e nas práticas extensionistas, desde que realizadas numa perspectiva de trabalho crítico, conforme preconiza a visão freireana acima citada. Apesar das particularidades, essa não é uma situação exclusiva do IFRS. Estudo realizado por Leandro Bordin (2026) sobre a materialização de questões técnicas e sociais nas práticas educativas e no currículo de cursos de engenharia concluiu que a falta de integração curricular leva a que docentes se desobriguem a extrapolar a formação estritamente técnica de estudantes de engenharia. O autor propõe que “as relações sociotécnicas dos problemas e das soluções de engenharia tenham tratamento transversal na organização curricular, o que passa pela necessidade de políticas e programas de formação – continuada – de professores”. O que observamos nos PPCs dos cursos é que temas citados como transversais acabam restritos a algumas disciplinas e, no caso da temática gênero e sexualidade dependerá da visão e iniciativa docente e da participação de estudantes em outros espaços para além dos componentes curriculares, como projetos e o NEPGS. A extensão se apresenta como possibilidade, mas ainda não há dados sobre o vivido acerca da curricularização que nos permita afirmar se o que está escrito se traduz em ações.

Nesse sentido, ao pensar a anatomia da universidade, Tristan McCowan (2017) nos alerta para a importância de considerarmos as suas diferentes funções. Há uma tendência a se olhar e pensar nas habilidades, conhecimentos e valores que preparam as/os estudantes para o depois, para o futuro. Esta é, sem dúvida, uma importante função que se estabelece na interação das diferentes modalidades de ações que a universidade realiza (educação, produção de conhecimento, prestação serviços, debate público, operações do *campus*), como um canal entre seus discentes e a sociedade, denominada pelo autor de função projetiva. No entanto, as interações e dinâmicas humanas que se estabelecem durante o processo são igualmente significativas, funcionando as instituições de ensino superior como espaços, como "arenas da sociedade", ao que McCowan denomina de função expressiva. Para o pesquisador, "O processo real de ensinar e aprender também é importante, além do que é aprendido no final do dia: o momento de indagação e compreensão, o encontro pedagógico pode, por si só, ser visto como tendo valor" (McCowan, 2020, p. 7). Ademais, esse pesquisador chama a atenção para a necessidade do que define como corporificação institucional, ou seja, a instituição precisa se perguntar até que ponto essas duas funções - projetiva e expressiva, estão harmonizadas, se os seus objetivos (resultados) e ações (processos) estão em consonância. No que se refere às vivências, acolhimento, reconhecimento de direitos das pessoas DSG no IFRS, é preciso que o que está definido nas políticas e documentos do IFRS para a formação das engenharias se traduza nas práticas e nas percepções dos/das agentes sobre essas práticas, constituindo-se verdadeiramente em corporificação institucional.

10.4 DIREITOS RECONHECIDOS - LIMITES IMPOSTOS

A percepção sobre direitos das pessoas DSG, seja por meio da dinâmica realizada nos grupos focais, pelos questionamentos realizados às coordenações e também nas respostas recebidas dos questionários *on-line*, demonstrou situar-se na superficialidade. Gerou surpresa nas/nos interlocutoras/es o fato de se tratarem de garantias predominantemente recentes e que se deram em grande parte pelas vias do poder judiciário e não do legislativo.

Ficou evidente o limite que se impõe para admitir tais direitos, em especial os das pessoas trans, com ênfase no uso do banheiro de acordo com a

autodeterminação de gênero, o direito ao processo transexualizador pelo SUS. O registro de respostas a questões abertas do questionário on-line, como expresso por E13 *“Que a aplicação da lei Maria da Penha não deve ser aplicada conforme citado, Que o processo transexualizador não deve ser pelo SUS , O banheiro JAMAIS deve ser usado conforme citado acima”*. Já nos discursos das coordenações e grupos focais, o incômodo com relação à linguagem neutra e ainda com relação à presença de palestrante trans foram mencionados. Tais constatações corroboram os achados do estudo de Correa (2017), trazidos no EC apresentado no capítulo quatro, de que há uma precariedade no reconhecimento dos direitos das pessoas trans, que são constantemente lembradas de que seu lugar é fora da plena cidadania.

Outro aspecto relevante que emergiu dos grupos focais se refere ao ineditismo do tema direitos das pessoas DSG. Participantes mencionaram surpresa ou mesmo nunca ter parado para pensar sobre isso antes da sua participação neste estudo, como evidenciamos nas falas da Profe.2: *“Eu fico chocada porque é tudo muito recente e todos esses direitos já deveriam estar estabelecidos há muito tempo. E o que eu fico mais chocada ainda é que a gente tem isso garantido e ao mesmo tempo ainda tem tantas pessoas discriminando, falando mal, olhando torto e por aí afora”* e do Est.6: *“Eu nunca tinha parado para pensar no tema até surgir a pesquisa. Até agora, aqui, começou a me vir vários insights de coisas que aconteceram que eu nunca tinha olhado com essa perspectiva. Então, realmente, só de trazer, de algum modo já dá uma diferença para mim”*.

Para além da importância da garantia de direitos das pessoas DSG, resultado de uma trajetória de luta dos movimentos sociais, e que vivem sob a constante ameaça de possíveis retrocessos decorrentes das diferentes correntes políticas que estejam no poder, enfatizamos que tal luta não cessa quando os direitos são garantidos. A partir de Axel Honneth (2003; 2015), entendemos que o reconhecimento dos direitos devem seguir a sua garantia, como fundamento para a justiça social, é necessário ser reconhecido como uma pessoa igual, como membro daquela sociedade, como sujeito de direitos. Os conflitos, para Honneth, indicam que há demandas sociais não atendidas, são indicativos de que algo está falhando no processo de reconhecimento das pessoas como parte da sociedade. Ele considera que as diferentes lutas que vemos na sociedade se relacionam com três formas distintas de reconhecimento: amor, direito e solidariedade. Ser reconhecido com alguém que tem as mesmas oportunidades, o mesmo *status* moral que as

demais pessoas da comunidade leva os indivíduos a desenvolverem o autorrespeito. O sofrimento decorrente da exclusão, da privação de direitos como formas de desrespeito do indivíduo é o que "representa a base motivacional na qual está ancorada a luta por reconhecimento". (Honneth, 2009, p. 220).

Evidenciamos que docentes e discentes percebem o IFRS como uma instituição diferenciada, mais acolhedora das diferenças em relação a outras instituições de ensino e em relação às empresas, notadamente no chão da fábrica, como notamos nas falas citadas nos capítulos oito e nove. No entanto, no curso de engenharia, as vivências DSG, seu acolhimento, direitos e discussões sobre direitos configuram um tabu. Assim sendo, entendemos que quando direitos garantidos na lei são desconhecidos, vistos como privilégio ou não respeitados, não há reconhecimento e tampouco há luta, uma vez que as pessoas DSG silenciam e as pessoas que vivem a normatividade preferem não olhar para as diferenças ou vivem ainda uma consciência ingênua.

Se as pessoas DSG para exercerem e usufruírem o direito à educação precisam esconder quem são, a sua orientação sexual, a sua identidade de gênero, não como uma escolha, mas como a única forma para cursarem a formação de engenharia, entendemos que o direito à vida lhes é negado, uma vez que não se trata tão somente de viver, mas de viver uma vida boa, qual seja, uma vida digna e feliz. Se o direito à educação se dá num contexto em que a pedagogia da sexualidade que se pratica é a pedagogia do armário, então que vida é essa?

10.5 (IM)POSSIBILIDADES PARA AS DIFERENÇAS

Os *campi* Caxias do Sul e Farroupilha dispõem de espaços e oportunidades na sua estrutura que permitiram o conhecimento, a formação e a experiência para a vivência das diferenças, incluindo as dissidências sexuais e de gênero.

Os Núcleos de Ações Afirmativas configuram alguns desses espaços, implementando ações para inclusão, acolhimento, permanência e êxito das/dos estudantes. O NAPNE, possibilita o apoio a estudantes com necessidades educacionais específicas, o NEABI o apoio a estudantes afro-brasileiros e indígenas, o NEPGS o estudo e pesquisa em gênero e sexualidade. Além de ofertar ações de ensino, pesquisa e extensão, das quais estudantes, docentes e comunidade externa podem participar, há ainda a possibilidade de participar como membros de cada

núcleo, conforme estabelece o regulamento de cada um dos núcleos. Acrescenta-se aos núcleos citados o NAC, cujo objetivo é planejar e implementar ações relacionadas à política de arte e cultura do IFRS.

Além dos núcleos, a instituição publica anualmente editais de fomento à ações de ensino, pesquisa e extensão, com recursos financeiros e oferta de bolsas a estudantes para atuarem nos projetos. Em alinhamento aos estudos de Santos (2018); Scote (2017); Silva, E. (2017) e Iazzetti (2021), apresentados no capítulo quatro, que demonstram a relevância de estruturas e projetos para a inclusão e permanência de pessoas DSG e aceitação das diferenças, as análises dos dados construídos a partir dos questionários *on-line* demonstram que há diferenças de percepção quando estudantes e docentes participam dos núcleos e projetos (ver capítulo sete). No entanto, visando a resultados mais efetivos nos cursos de engenharia que pesquisamos, é necessário rever as estratégias para engajamento de estudantes e docentes, aproximando discurso e ação, buscando uma anatomia institucional, como destacamos em McCowan (2020), de corporificação institucional. Do contrário, havendo contradição entre o que está posto como intenção e o que a instituição efetivamente pratica, dificilmente se alcançará êxito.

Tanto as entrevistas com as coordenações quanto os grupos focais realizados trouxeram à tona o desconhecimento de estudantes acerca dos núcleos, a falta de engajamento de docentes na proposição de projetos e consequente baixa participação de estudantes das engenharias nos mesmos. É fato que a condição de trabalhadores limita a participação das/dos estudantes ao horário extra-turno de trabalho, que basicamente se traduz no horário das aulas e, eventualmente, aos sábados letivos. No entanto, para que sejam de fato possibilidades, será necessário viabilizar mais projetos e ações no *campus* durante o horário das aulas. O grupo de estudantes apresentou algumas sugestões, como atividades rápidas na cantina, círculo do livro, atividades relacionadas às artes, sinalizando o seu interesse. Além disso, tanto os Núcleos quanto os projetos são citados nos PPCs dos cursos, o que atesta o compromisso da gestão dos cursos na formação para a diversidade, de forma que é preciso pensar ações direcionadas à realidade da graduação e não somente ao Ensino Médio, com mencionaram as coordenações, convertendo tais estruturas e espaços em possibilidades reais.

11 CONCLUSÃO

*Gosto de ser gente porque a história em que me faço
com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo
de possibilidades, e não de determinismo.*

Paulo Freire,
(2019a, p.48)

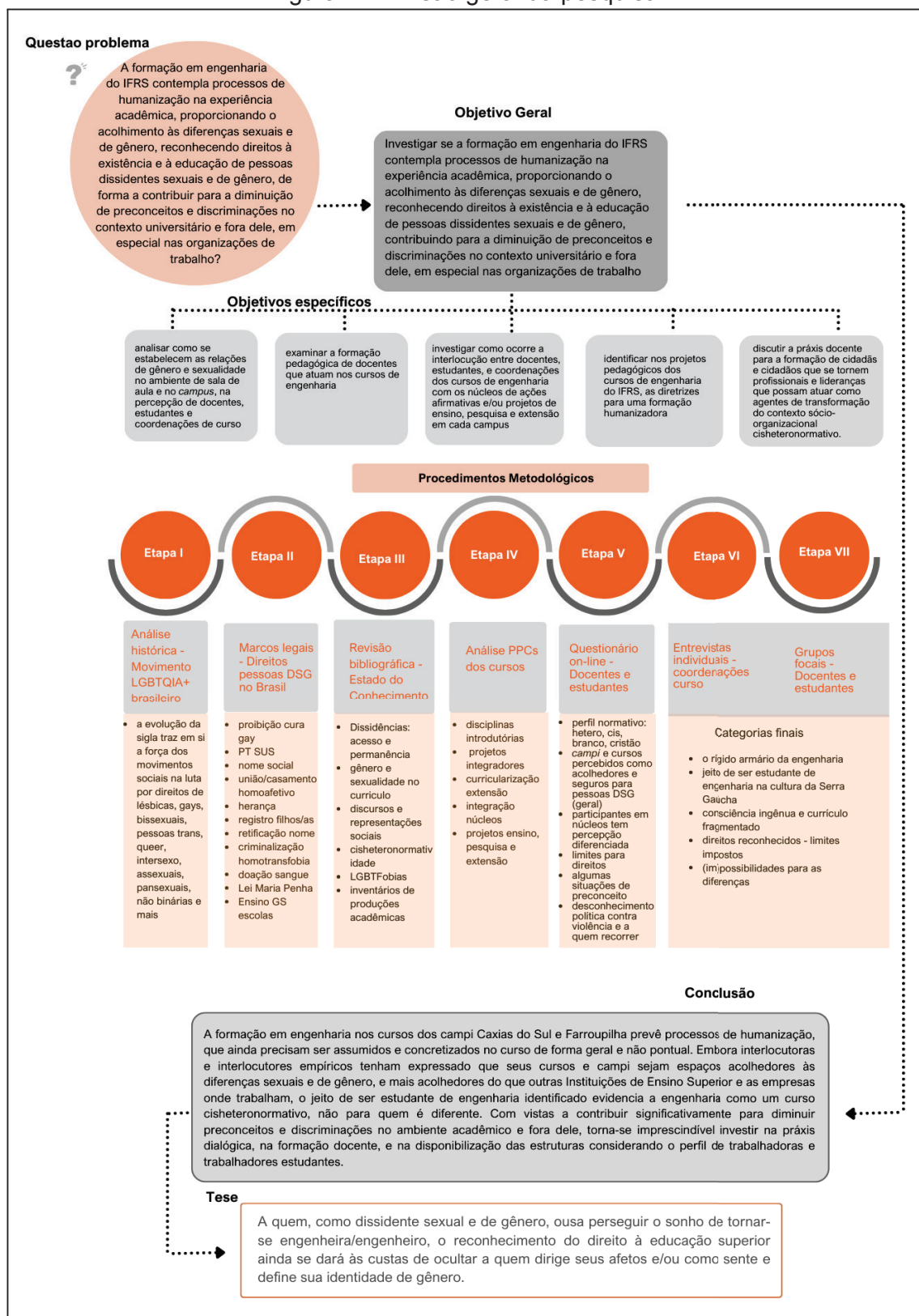
É hora de concluir a tessitura e arrematar o trabalho, terminando a sua feitura. Para isso, volto ao ponto de partida, retomando o problema, objetivos e apresentando o que concluímos em relação a cada um deles e a tese que defendemos, apresentados na Figura 24. Apresentamos ainda algumas ousadias que compuseram esse estudo, surpresas e possibilidades para estudos futuros.

O **problema da pesquisa** foi sendo progressivamente lapidado, a cada etapa da pesquisa. Jean-Pierre Deslauriers e Michele Kérisit (2014, p .149) abordam o caráter progressivo do objeto de pesquisa e o relacionam ao contato com o campo e a coleta de dados: “O processo de coleta de dados e da análise obriga o pesquisador a vasculhar sistematicamente o campo de investigação para construir o objeto. Esse movimento de vai e vem ritma a cronologia do ato de pesquisa [...]”. Nesse processo de formação e transformação progressiva, o problema da pesquisa restou assim definido: *A formação em engenharia do IFRS contempla processos de humanização na experiência acadêmica, proporcionando o acolhimento às diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo direitos à existência e à educação de pessoas dissidentes sexuais e de gênero, de forma a contribuir para a diminuição de preconceitos e discriminações no contexto universitário e fora dele, em especial nas organizações de trabalho?*

Essa pergunta norteou cada etapa do trabalho, tanto para as buscas prévias quanto para as análises dos dados que se foi construindo, e ainda para a escolha das/dos interlocutoras/res teóricas/os. Assim, ela representou tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada.

Os procedimentos metodológicos envolveram **sete etapas**, algumas das quais realizadas simultaneamente, sendo as três primeiras realizadas previamente à apresentação do projeto da tese para a banca examinadora, e as demais a partir da aprovação do projeto.

Figura 24 – Visão geral da pesquisa



Iniciamos a **primeira etapa** ao analisar a história do movimento LGBTQIA+ brasileiro, que foi se constituindo desde o processo de redemocratização do país até o atual governo, foi possível compreender como cada letra na sigla se entrelaça com as lutas dos grupos ativistas por direitos. Destaca-se a relevância da obra do professor Renan Quinalha (2022) que analisa a história em ciclos. Essa etapa ampliou a percepção da pesquisadora sobre as diversas possibilidades de existências e vivências de gêneros e sexualidades.

A **segunda etapa** envolveu o levantamento dos principais marcos legais relacionados às pessoas DSG no nosso país. Os dados construídos evidenciaram que os direitos foram conquistados pelas pessoas DSG num período recente e, em maior parte, na esfera judicial, o que gera insegurança e apreensão a cada troca de governo, diante da possibilidade de retrocesso a partir da chegada ao poder de governos conservadores. Ficou evidente que, enquanto pessoas "normais" gozam de plenos direitos, grupos que são subalternizados, como as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, seguem lutando pelo direito de existir, de ter um nome, de constituir família, de ter trabalho, saúde e, em conquistando tais direitos, de mantê-los e ser reconhecidos como pessoas desses direitos. Destacamos os documentos produzidos pelos STF (Brasil, 2022) acerca dos direitos LGBTQIAPN+ e a obra de Axel Honneth (2003) acerca da luta pelo reconhecimento de direitos.

A revisão bibliográfica, **terceira etapa**, realizada a partir do método do Estado do Conhecimento, das autoras Marília Morosini, Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021), possibilitou à pesquisadora um panorama das dissertações e teses realizadas acerca do tema de gênero e sexualidade na educação superior no Brasil, a partir de 1988. Da análise de conteúdo de um *corpus* de quarenta trabalhos emergiram seis categorias: Dissidências: acesso e permanência; Gênero e sexualidade no currículo; Discursos e representações sociais; Cisheteronormatividade; LGBTFobia; Inventários de produções acadêmicas. Observamos que a maioria dos estudos se concentrou nas duas primeiras categorias, o que evidencia a importância do acesso e permanência das DSG e da inserção da temática no currículo. Também ratificou a relevância do olhar para as DSG nos cursos de engenharia, área em que não foram encontrados estudos no período estabelecido para a revisão. Deslauriers e Kérisit (2014) enfatizam que "na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador

continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto[...]"'. Os trabalhos analisados nesta etapa, além de aproximarem a autora do objeto de estudo, constituíram importante arcabouço para as análises dos dados construídos e na busca de pistas de interpretação aos sentidos que buscamos atribuir a eles, especialmente nas etapas de interação com o campo.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (**quarta etapa** do estudo), que sofreram atualizações para adequações e atendimento à curricularização da extensão, às DCNs da Engenharia e também a Organização Didática do IFRS, possibilitou compreender os esforços para que a formação humanista e a relação do curso com a comunidade estivesse presente no principal documento norteador de cada curso. Não há, no entanto, detalhamento sobre o que se entende por formação humanista, ausência que também se evidencia nas DCNs. Partindo do pressuposto de que tal formação é a que diz respeito às relações com as outras pessoas, à formação cidadã e ética, o que inclui a diversidade e o acolhimento às diferenças - inclusive de gênero e sexualidade, as possibilidades estão concentradas nas disciplinas introdutórias e em algumas poucas que tratam de temas transversais como direitos humanos, cultura afrobrasileira e indígena, pessoas com necessidades específicas. Também os projetos integradores e de extensão representam possibilidades de abordar o tema das diferenças. No entanto, especificamente o tema gênero e sexualidade, direitos de pessoas DSG somente são referidos nos currículos na relação com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, com a sugestão de que estudantes participem das atividades promovidas pelos mesmos sem, no entanto, qualquer obrigatoriedade. Na prática, há algumas possibilidades, mas se elas serão aproveitadas, dependerá de quem conduz cada componente curricular e projeto, além da gestão do curso. Ademais, fica a cargo do interesse e iniciativa pessoal de docentes e estudantes.

Na **quinta etapa**, realizou-se levantamento do tipo *survey*, que envolveu aplicação de questionário *on-line* a estudantes matriculados e docentes que ministraram aulas em 2024. As respostas às questões fechadas (67 estudantes e 25 docentes) foram submetidas a técnicas estatísticas e para análise das questões abertas adotou-se a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Esta etapa visava a identificação e experiências com as DSG na instituição e no curso; a percepção sobre as diferenças numa perspectiva interseccional (acolhimento e segurança) e sobre discriminação de DSG; motivações e sentimentos para

estudar/lecionar na engenharia; formação docente; conhecimento sobre direitos e políticas; participação nos Núcleos de Ações Afirmativas e projetos do *campus*; além do interesse em participar dos grupos focais em outra etapa do estudo.

Os 92 respondentes (67 estudantes e 25 docentes) foram majoritariamente pessoas jovens, brancas, heterossexuais, cisgêneras, predominantemente homens, de crenças cristãs. Docentes, em maioria doutores, com formação inicial nas ciências exatas e engenharias, que buscaram formação pedagógica, expressaram o sentimento de ser docente na engenharia em três aspectos: *desafio*, *satisfação* e *desconforto*. Estudantes, trabalhadora/es em maioria, chegam ao curso impulsionadas/os por sonhos de infância, influência familiar, afinidade com os temas de estudo, possibilidade de crescimento/reconhecimento profissional, além de *status* e boa remuneração. Estudar engenharia gratuitamente e próximo de casa são fatores que também influenciam na escolha. No *curso* os resultados apontaram que estudantes e docentes percebem de maneira significativamente diferente o acolhimento às pessoas DSG por estudantes e por docentes, e o acolhimento independente de crença/religião e idade. Há ainda diferença significativa na percepção de ambiente seguro nos quatro marcadores sociais (idade, raça/cor, crença/religião, situação socioeconômica) e na percepção geral. No *campus*, as percepções de acolhimento e ambiente seguro são similares nos dois grupos, excetuando-se: ambiente seguro independente da idade e conhecimento e contribuição dos Núcleos para o acolhimento às diferenças e diminuição da discriminação. A percepção *individual* de acolhimento é alta, demonstrando os testes que docentes e estudantes têm percepções similares.

A maioria das/dos respondentes não presenciou ou ouviu relatos sobre discriminação a DSG (superior a 70%), em contrapartida, para 7,6% responderam afirmativamente e 19,5% que não lembram. Mais de 80% de estudantes e 28% de docentes não conhecem a Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência; mais de 60% de estudantes e 37% de docentes não sabem a quem recorrer para solicitar ajuda/providências em situações de assédio e/ou violência no *campus*. Estudantes percebem de maneira mais favorável a contribuição da formação no curso para o acolhimento às diferenças no local de trabalho: 49,25% contra 12% de docentes. Por outro lado, a participação de docentes e estudantes em espaços de formação para o acolhimento às diferenças, como projetos e núcleos é muito baixa.

Os direitos conquistados por DSG são conhecidos e vistos como básicos e necessários pelas pessoas que participaram dessa etapa. No entanto, o incômodo com relação a direitos das pessoas trans emergiu nas respostas, o que nos faz questionar o seu reconhecimento (Honneth, 2003). Já os silêncios se fazem presentes no baixo índice de respondentes sobre o total de matrículas, além da falta de interesse em participar das próximas etapas da pesquisa. Manifestações de docentes demonstram a necessidade da formação continuada para que possam se sentir aptas e aptos e abordarem o tema com suas/seus estudantes.

A **sexta etapa** da pesquisa envolveu a realização de entrevistas individuais e em profundidade com as coordenações dos quatro cursos de engenharia analisados nesta pesquisa. Foram cinco pessoas entrevistadas, um homem e quatro mulheres. Adotou-se o método de ATD para a análise dos discursos das coordenações, sendo que dessa análise emergiram cinco subcategorias: *da opção pela docência aos desafios da coordenação do curso; jeito de ser estudante de engenharia; diferenças que (não)saem do armário; acolher diferenças e reconhecer direitos; espaços e estratégias possíveis.*

A realização de dois grupos focais, um com estudantes e outro com docentes, foi a sétima etapa dos procedimentos metodológicos. A intenção inicialmente era realizar quatro grupos, um de estudantes e outro de docentes em cada um dos *campi*. No entanto, no *campus* Farroupilha, não houve adesão suficiente para a constituição dos grupos, de forma que uma estudante daquele *campus* participou do grupo que foi realizado no *campus* Caxias do Sul. Para a análise dos discursos de ambas os grupos foi adotada a ATD, emergindo quatro subcategorias: *mosaico da engenharia; DSG - ausência, silêncio e preconceito; direitos: entre a surpresa e as fronteiras; estratégias e possibilidades.*

A partir da análise das subcategorias formadas nas etapas seis (entrevistas individuais) e sete (grupos focais) chegamos a **cinco categorias finais**: *o rígido armário da engenharia; jeito de ser estudante de engenharia na cultura da Serra Gaúcha, consciência ingênua e currículo fragmentado; direitos reconhecidos - limites impostos; (im)possibilidades para as diferenças.*

Concluimos que as relações de gênero e sexualidade nos cursos de engenharia dos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha ocorrem a partir da heteronormatividade e da cisgeneridade. Pessoas dissidentes sexuais e de gênero vivem sua formação em engenharia, a partir de uma pedagogia do armário, ou seja,

segundo práticas e formas de exercer o poder no ambiente educacional que fazem da heterocisnormatividade o padrão, o que é considerado normal. Tal pedagogia, discutida por Junqueira (2012) no contexto da escola, ao analisar as práticas de heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar - e que aqui trazemos para o contexto dos cursos de engenharia, acaba impondo uma cultura do silêncio, de reclusão, de inibição de identidades sexuais e orientações sexuais e de gênero, impondo o "armário"⁴¹. Assim, estudantes DSG acabam vivendo sua formação segundo o que se estabelece como um *jeito de ser estudante de engenharia na Serra Gaúcha*, predominantemente masculino e cisgênero, heterossexual, cristão, sério, pouco sociável, permeado pela cultura de trabalho e de aula, para movimentar a engrenagem social do sistema capitalista que, em seu modelo neoliberal requer que as pessoas sejam "empreendedoras de si". Para exercerem seu direito à educação superior no curso em que almejam sua formação e carreira, sua vida dissidente se revela somente em círculos muito restritos (quando isso acontece) ou permanece no anonimato. Ademais, algumas dissidências de gênero, como pessoas trans sequer têm chegado ao curso e nem ao mercado de trabalho nas áreas relacionadas à engenharia, como mostraram os dados que construímos e analisamos nas etapas desta pesquisa.

Embora docentes e estudantes, em maioria, manifestaram não terem presenciado ou ouvido relatos sobre discriminação a DSG, não podemos desconsiderar os casos em que houve tais ocorrências e nem a dúvida que paira sobre o percentual significativo de participantes do questionário *on-line* que assinalou não lembrar. No caso destes, não ficou claro se não lembram porque não aconteceram tais situações, se são situações naturalizadas e, portanto, não chamam atenção para serem notadas, ou ainda para as quais prefere-se não olhar. Ademais, mesmo que passem despercebidas, já que raramente chegam oficialmente às coordenações dos cursos, as vozes nos grupos focais realizados nos indicam silêncios perturbadores, limites impostos para direitos garantidos, brincadeiras normatizadas, aspectos que contribuem para que existências DSG permaneçam reclusas ao armário.

Tanto nos questionários, quanto nas entrevistas e nos grupos focais, houve docentes que manifestaram que teriam/tiveram dificuldades e não se sentem

⁴¹ Expressão metafórica relacionada ao segredo (estar no armário) e revelação (sair do armário) de orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes da cisheteronorma, conforme referimos anteriormente.

preparadas/os para lidar com situações de preconceito e discriminações a pessoas DSG, bem como para conduzir discussões acerca do tema. Percebemos uma consciência ainda ingênua por parte do grupo docente (Freire, 2006; 2019b), com uma interpretação superficial dos problemas, e tendendo a repassar a responsabilidade para outras pessoas (docentes de disciplinas técnicas esperam das áreas humanas, que por sua vez “esbarram” no “jeito de ser” das/dos estudantes de engenharia) ou instâncias (como os Núcleos de Ações Afirmativas), esperando que o futuro traga estudantes mais propensas/os a acolher as diferenças (inclusive DSG). Tais aspectos sinalizam para a relevância da formação docente continuada, bem como da participação em espaços para práticas dialógicas e interlocução, para que se possa, de forma democrática, a partir de um trabalho intencional de educação crítica, como propõe Freire (1986) fazer a transição para uma consciência crítica, que permita a análise reflexiva e uma educação problematizadora, dialógica, ou seja, de uma práxis libertadora.

A formação humanista nos cursos de engenharia está explicitada nos PPCs dos quatro cursos, porém, está direcionada a algumas instâncias: disciplinas introdutórias, ações de extensão que devem atender à legislação da curricularização da extensão, projetos integradores, incentivo à participação em núcleos e projetos. Espaços no currículo para acolhimento às pessoas DSG e reconhecimento de seus direitos foram mencionados pelas coordenações em disciplinas introdutórias e nas ações de extensão, a partir da atualização dos PPCs. Docentes percebem que tais aspectos ficam restritos a poucas disciplinas, e que há uma grande resistência de estudantes em abordar a temática. Já estudantes, expressaram surpresas em relação a determinados direitos, resistência a outros, superficialidade na abordagem da temática, ou mesmo ausência dela, considerando que a necessidade de tratar o tema. Notadamente, vivências e direitos de DSG, quando abordados nos cursos, ainda o são de forma pontual, dependendo do interesse e do planejamento docente, corroborando os achados dos trabalhos apresentados no capítulo 4.

A interlocução de docentes, estudantes e coordenações com os núcleos é muito restrita, fato evidenciado nas diferentes estratégias metodológicas que adotamos nesta pesquisa. Os dados construídos a partir dos questionários *on-line* respondidos por docentes e estudantes, as entrevistas realizadas com as coordenações e os grupos focais (com estudantes em especial), mostraram que o engajamento de docentes e discentes é mínimo, seja pelo desconhecimento de tais

estruturas e possibilidades, pela falta de divulgação e/ou pela impossibilidade de participar das atividades de núcleos e projetos, que ocorrem em horários nos quais estudantes estão no trabalho, além do valor pago a bolsistas de projetos estar abaixo dos valores pagos para bolsas de estágios e/ou trabalho efetivo nas empresas da região. No que tange a docentes e coordenações, a falta de iniciativa, interesse, desmotivação, excesso de atribuições foram aspectos causais citados para a mínima interação. Entendemos que núcleos e projetos, por apresentarem possibilidades de acolhimento, apoio, estudos, formação, pesquisa e interação entre diferentes agentes da comunidade interna e externa, são espaços de grande potência, merecendo atenção diferenciada da gestão, não apenas dos cursos, mas dos *campi*, para que sejam definidas estratégias que possam resultar em maior engajamento. O EC apresentado no capítulo quatro evidencia que grupos de pesquisa, coletivos e projetos são importantes espaços para inclusão, permanência e êxito das pessoas DSG no ensino superior, apresentando-se como uma alternativa ao ambiente paradoxal que a universidade costuma ser. (Silva, E. , 2017; Santos, 2018; Correa, 2017; Silva, A., 2017). Da mesma forma, a análise das respostas do questionário *online* mostrou que estudantes e docentes que participam de núcleos e projetos têm uma percepção mais crítica em relação ao acolhimento e segurança de pessoas DSG no curso e no *campus*, o que sinaliza para os impactos positivos em sua formação.

É preciso considerar a realidade das/dos estudantes ao estabelecer estratégias para os cursos de engenharia. Estudantes trabalhadoras/es não costumam ter tempo para atividades que ocorram em horário distinto do turno das aulas. Desta forma, é preciso estabelecer estratégias para viabilizar a participação desses estudantes em projetos e núcleos, além da socialização por meio de atividades pensadas para o seu perfil e não apenas adaptadas ou nos horários que “sobram”. A vivacidade que se deseja para formação humanista precisa ser sentida no ambiente de estudos e convívio oferecido nos *campi*.

Se, por um lado, a região da Serra Gaúcha representa um pólo de desenvolvimento capaz de empregar estudantes de engenharia, de tal forma que a maioria das/dos estudantes está inserida no mercado de trabalho antes mesmo de iniciar o curso, de outro, foi possível perceber resistência quanto à valorização de estudantes ao obterem o diploma de engenharia (o que requer alteração de função e salário), dificuldade de compreenderem o perfil dos egressos desses cursos, e ambientes rígidos de trabalho que acabam por moldar os cursos e a instituição, em

alinhamento ao que a pesquisadora Acácia Kuenzer (2011) denominou de pedagogia da fábrica, resultando em uma educação fragmentada, contribuindo para formar trabalhadoras e trabalhadores passiva/os e produtivas/os. Ao mesmo tempo que as/os estudantes concordaram que o ambiente na fábrica é bem mais pesado e rígido com relação às dissidências do que o acadêmico, percebem de maneira mais favorável do que suas/seus docentes a contribuição da formação no curso para o acolhimento às diferenças no local de trabalho, o que também reforça a necessidade de se estabelecer a práxis dialógica.

A força do modelo neoliberal que movimenta a engrenagem do sistema capitalista e como analisa Wladimir Safatle (2021) origina novas formas de gerir sofrimentos e afetos a quem se pretende “empreendedor/a de si”, permeia os cursos de engenharia e as relações de gênero e sexualidade que se estabelecem (ou não). A própria lei que cria os Institutos Federais ao estabelecer como uma de suas finalidades que a oferta formativa deve se dar de forma a beneficiar a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (Brasil, 2008) contribui para que tal engrenagem se movimente. Não se trata aqui de prescrever a extinção dos cursos, nem de desconsiderar o que está posto como possibilidades de formação humanista para os mesmos, mas de alertar para a necessidade de que tal formação represente de fato um objetivo em todo o curso, incluindo a formação de docentes, permeando a sua estrutura e ações, o que contribuirá para o acolhimento às diferenças, o que inclui as vivências marginalizadas, como acontece com pessoas DSG, seja no curso, no *campus* ou nas organizações em que estudantes e egressas/os atuem ou venham a atuar, para que se sintam capazes e queiram agir na transformação e construção de ambientes equitativos.

Ao colocar um ponto final neste percurso, revisitando objetivos e motivações que me fizeram iniciar esta caminhada e me trouxeram até aqui, considero que a formação em engenharia nos cursos dos *campi* Caxias do Sul e Farroupilha prevê processos de humanização, que ainda precisam ser assumidos e concretizados no curso de forma geral e não pontual. Embora interlocutoras e interlocutores empíricos tenham expressado que seus cursos e *campi* sejam espaços acolhedores às diferenças sexuais e de gênero, e mais acolhedores em relação a outras Instituições de Ensino Superior e às empresas onde trabalham, o jeito de ser estudante de engenharia identificado evidencia a engenharia como um curso cisheteronormativo, não para quem é diferente. Com vistas a contribuir

significativamente para diminuir preconceitos e discriminações no ambiente acadêmico e fora dele, torna-se imprescindível investir na práxis dialógica, na formação docente, e na disponibilização das estruturas considerando o perfil de trabalhadoras e trabalhadores estudantes. A tese é que a quem, como dissidente sexual e de gênero, ousa perseguir o sonho de tornar-se engenheira/engenheiro, o reconhecimento do direito à educação superior ainda se dará às custas de ocultar a quem dirige seus afetos e/ou como sente e define sua identidade de gênero.

Sem a pretensão de generalizações, esta pesquisa, realizada de 2022 a 2026, teve como campo de estudo os cursos de engenharia ofertados nos *campi* do IFRS da região da Serra Gaúcha, é portanto localizada num tempo e espaço.

A partir de Djamila Ribeiro (2019), retomo aqui o meu lugar de fala, localizado socialmente num espaço de poder, como professora, branca, cisgênero, heterossexual, cristã, de classe média, que iniciou sua vida de trabalhadora há 42 anos, dos quais 26 na educação, na área de Administração. Foi desse lugar, normatizado, que a partir do meu ingresso na educação pública passei a questionar a minha responsabilidade sobre as vidas de pessoas que são subalternizadas, como as pessoas dissidentes sexuais e de gênero. Por ser docente do IFRS no *campus* Caxias do Sul, inclusive do curso de engenharia (em afastamento durante todo o período dos estudos de doutorado), minha situação de pesquisadora se configura como pessoa implicada, o que foi durante todo o processo da pesquisa uma preocupação minha. Teria sido mais fácil optar por outro objeto? Talvez, mas optamos por enfrentar os desafios e dificuldades, sem negar tal implicação, mas buscando meios para controlar possíveis enviesamentos que pudessem comprometer a qualidade científica da pesquisa, como a escolha do método e estratégias para a construção e análise dos dados em cada uma das etapas, além de interlocutoras/es empíricas/os e teóricas/os.

Ao final da trajetória, me dou conta que a ousadia esteve presente, para além de pessoas DSG que cursam engenharia, também na pesquisadora. Ao propor um projeto em gênero e sexualidade entrei numa jornada que exigiu mergulhos em estudos teóricos que em quase nada se relacionavam com a minha formação na graduação e no mestrado, e mesmo até muito recentemente com a minha experiência na educação. Além disso, trata-se de um tema ainda muito envolto em tabu e preconceito na região do estudo, que foi acolhido pela orientadora e pelo PPGEdu-UCS, sendo um dos dois trabalhos de doutoramento, iniciados em 2022.

Como possibilidades para pesquisas e estudos futuros, fica a sugestão de ampliar o estudo para outros *campi* e cursos, além de outras instituições, incluindo a percepção de técnicos e técnicas educacionais (TAEs). Aspectos como situações vividas por egressos no ambiente de trabalho e o seu enfrentamento a partir da formação acadêmica, além da formação docente para abordar as diferenças, também poderão ser objetos de novos estudos.

Ao olhar o caminho percorrido, percebo que guardava certa expectativa de descobrir um ambiente mais acolhedor, no qual o direito a ser diferente, a ser dissidente, fosse mais do que garantido, reconhecido. Então percebi que este era o meu sonho, o sonho de descobrir uma educação que contemple a todas as pessoas. Entendo que esta tese sinaliza um caminho árduo a percorrer, ao mesmo tempo que consigo olhar para as contribuições que a pesquisa trouxe. Não encontramos estudos sobre o tema nas engenharias e nas respostas dos questionários, ao término das entrevistas e nos grupos focais, emergiram várias manifestações de participantes que somente pararam para pensar sobre acolhimento, direitos, diferenças e pessoas DSG a partir do convite recebido para integrarem esta pesquisa, o que foi uma grata surpresa para mim. O fato de apresentar e falar sobre esse tema tão necessário e ainda tão envolto em preconceito e tabu na nossa região, que tem um perfil sócio-cultural ainda tão conservador, de negação, de invisibilização das pessoas dissidentes sexuais e de gênero abre caminhos para novas pesquisas e mudanças de atitudes. Como Paulo Freire menciona no encerramento da obra *Medo e Ousadia* (Freire; Schor, 2001, p. 220), quando questionamos sobre a possibilidade de um sonho se tornar realidade: “Se o sonho é *menos* possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo *mais* possível”.

Eu sonho com um mundo em que as pessoas possam ser e viver a sua essência com segurança, exercer seus direitos e tê-los reconhecidos, o que inclui seguir a carreira profissional que escolherem. Tenho consciência que sou uma pessoa transformada após o percurso do doutorado e seguirei, buscando melhorar a cada dia, como professora, pesquisadora, como educadora que busca tornar sonhos mais possíveis.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Graça. **Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública**. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. CIG: Lisboa, 2009. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/06/Guia-Ling-Inclusiva-Adm-Publica_CIG_G-Abranches.pdf Acesso em: 04 dez. 2025.
- AGRELI, Milene Soares. **A inclusão da diversidade sexual na Universidade**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.59.2018.tde-23032018-103830> Acesso em: 13 jan. 2023.
- ANDRADE, Josiane Conceição de. **Avaliação da efetividade de um programa de ensino sobre educação sexual para acadêmicos de pedagogia**. 2019. 73 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4711> Acesso em: 03 fev. 2023.
- ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis envelhecem?**. 2010. 268 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/12364> Acesso em: 16 jan. 2024.
- ARAUJO, Paula da Silva de. **Representações sociais da pessoa transexual entre estudantes de psicologia**. 2018. 59 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018. Disponível em <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4947> Acesso em 06 fev. 2023.
- ARAÚJO, Samuel Moreira de. **As trajetórias escolares de homens trans: da educação básica ao ensino superior**. 2021. 175 p. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Juiz de Fora, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13530> Acesso em: 02 fev 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. **Manual de Comunicação LGBT**. Curitiba: ABGLT, 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos** 4. ed. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

https://www.confea.org.br/midias/acessibilidade_abnt_2022.pdf Acesso em: 28 jan. 2026.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. Rompendo paradigmas na educação em engenharia. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS**, vol. 14, núm. 41, 2019, Março-Junho, pp. 169-183. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92460273010> Acesso em: 05 fev. 2026.

BENEVIDES, Bruna B. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília; Distrito Drag, Antra, 2022.

BENITEZ, Luciano Anchieta. **Professores-psicólogos (trans)formadores: narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema**. 2021. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23628> Acesso em: 06 fev. 2023.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BORDIN, Leandro. Desencontros entre orientações para uma perspectiva sociotécnica de uma educação em engenharia e sua materialidade no currículo e nas práticas educativas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 26, e2269, 2026. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v26.2269> Acesso em: 19 jan. 2026.

BORDIN, Leandro; BAZZO, Walter Antonio. Sobre as muitas variáveis – e incógnitas – que se articulam em torno da complexa e não linear relação entre Engenharia e Vida. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 13, n. 28, p. 224-239, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5326> Acesso em: 08 ago. 2025.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M.. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery**, v. 20, n. 1, p. VII–IX, jan. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004> Acesso em 05 out 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. eBook (264 p.) Atualizada até a EC n. 128/2022. Texto constitucional originalmente publicado no Diário Oficial da União de 5 de outubro de 1988. Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em 10 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento n. 149, de 30 de agosto de 2023**. Institui o Código Nacional de Normas da Corregedoria Nacional de Justiça do Conselho Nacional de Justiça - Foro Extrajudicial (CNN/ CN/CNJ-Extra), que regulamenta os serviços notariais e de registro. DJe/CNJ nº 207/2023, de 4 de setembro de 2023a, p. 7-242. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1336562023090464f5dd78ec839.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.977, de 23 de fevereiro de 2022. Regulamenta a Lei nº 7.116, de 29 de agosto de 1983, para estabelecer os procedimentos e os requisitos para a expedição da Carteira de Identidade por órgãos de identificação dos Estados e do Distrito Federal, e a Lei nº 9.454, de 7 de abril de 1997, para estabelecer o Serviço de Identificação do Cidadão como o Sistema Nacional de Registro de Identificação Civil.). **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, ano 160, n. 38-A, p. 1-5, 23 de fev. 2022a. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=23/02/2022&totalArquivos=5> Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.471, de 06 de abril de 2023. Institui o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, ano 161, n. 67-B, p. 1-2, 06 de abr. 2023b. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/04/2023&jornal=601&pagina=1&totalArquivos=14> Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.848, de 26 de dezembro de 2023. Convoca a 4ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 245, p. 7, 27 de dez. 2023f. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/12/2023&jornal=515&pagina=7&totalArquivos=212> Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 81, p. 1, 29 de abr. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/2016&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=256> Acesso em: 10 jan 2024.

BRASIL. Defensoria Pública da União. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Direitos da População LGBTQIA+**: cartilha de orientação jurídica. Defensoria Pública da União; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Brasília: DPU; PNUD, 2023c. Disponível em <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/direitos-da-populacao-lgbtqia-cartilha-de-orientacao-juridica> Acesso em: 18 dez 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n.135, p. 13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/07/1990&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80> Acesso em: 11 de jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248 p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289> Acesso em: 17 de jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143 n. 151, p. 1-4, 08 ago. 2006.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/08/2006&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=56> Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n.253 p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120> Acesso em: 02 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n.15 p. 17, 22 jan. 2018a Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=17&data=22/01/2018> Acesso em: 17 de dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n.80 p. 43-44, 26 abr. 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n.243 p. 49-50, 19 dez. 2018c. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/12/2018&jornal=515&pagina=49&totalArquivos=197> Acesso em: 12 de nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta dos direitos dos usuários da saúde**. 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 28 p. (Série E. Legislação de Saúde). Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_direitos_usuarios_saude_3ed.pdf
Acesso em: 13 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº. 2.803, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 226, p. 25-30, 21 de novembro de 2013. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/11/2013&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=104> Acesso em: 18 dez 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Discurso de posse do Ministro Silvio Almeida**. Brasília, DF, 03 jan. 2023d. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/DiscursodeposseodoMinistroSilvioAlmeidapdf.pdf> Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos, Assexuais e Outras - CNLGBTQIA+ . Portaria nº 1.825, de 21 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania . **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 202, p. 68, 22 out. de 2025a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=68&data=22/10/2025> Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos, Assexuais e Outras - CNLGBTQIA+ . Portaria Conjunta nº 4, de 21 de outubro de 2025. Institui o Plano Nacional de Trabalho Digno LGBTQIA+. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 202, p. 67, 22 out. de 2025b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/10/2025&jornal=515&pagina=67&totalArquivos=161> Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans., Queers, Intersexos, Assexuais e Outras - CNLGBTQIA+ . Resolução nº 2, de 19 de setembro de 2023. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 182, p. 228-229, 22 set. de 2023e. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-19-de-setembro-de-2023-511744372> Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+. **Promoção e defesa dos direitos das pessoas LGBTQIA+**. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+, 2024. *E-book*. (Cadernos LGBTQIA+ Cidadania. v. 1.). Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt/campanhas-lgbtqia/lgbtqia-cidadania/publicacoes/cadernos_lgbt-volume-1_digital_.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Secretaria da Receita Federal do Brasil. Instrução Normativa nº 1.718, de 18 de julho de 2017. Altera a Instrução Normativa RFB nº 1.548, de 13 de fevereiro de 2015, que dispõe sobre o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 138, p. 39, 20 de jul. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=20/07/2017> Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Direito das pessoas LGBTQIAP+**. Brasília: STF: CNJ, 2022b. *E-book* (138 p.) – (Cadernos de Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: concretizando direitos humanos). Composto de decisões do Plenário do STF julgadas no período compreendido entre 3/12/2008 e o ano de 2021. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/12/cadernos-stf-lgbtqia-3.pdf> Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Informação à sociedade**. RE 1.211.446 (Tema 1.072) Licença-maternidade para mãe que não engravidou em união homoafetiva. Brasília: STF, 2023g. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/RE1211446Licenc807amaternidadeemuniaohomoafetiva_vRev.pdf. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Resolução nº 23.562, de 22 de março de 2018b**. Acrescenta e altera dispositivos da Res.-TSE 21.538, de 14 de outubro de 2003, para inclusão do nome social no cadastro e atualização do modelo de título eleitoral. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/legislacao/compilada/res/2018/resolucao-no-23-562-de-22-de-marco-de-2018> Acesso em: 11 de jan. 2024.

BUTKOVSKY JUNIOR, Carlos Alberto. **Identidade de gênero**: o registro do nome social no meio acadêmico (um estudo de caso na UFES). 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8704> Acesso em 14 fev. 2023.

CADERNO Globo 12. **Corpo**: artigo indefinido. São Paulo: Globo Comunicação e Participações S.A., 2017. Disponível em https://globouniversidadeproducao.s3.amazonaws.com/Corpo_Artigo_Indefinido.pdf Acesso em: 01 fev. 2024.

CENTRO DE APOIO À PESQUISA NO CENTRO DE SAÚDE DA UERJ. CAPCS. **Você sabe o que são operadores booleanos?** [Rio de Janeiro]: 09 dez, 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/> Acesso em: 04 dez 2023.

CARTILHA Inclusão e Direitos das Pessoas Trans. LBS Advogadas e Advogados e Central Única dos Trabalhadores (2023). Disponível em <https://www.cut.org.br/acao/cartilha-inclusao-e-direitos-das-pessoas-trans-2023-1885> Acesso em: 28 dez. 2023.

CARTILHA Inclusão e Direitos LGBTQIA+: não se limite apenas a levantar a bandeira do arco-íris durante o mês de junho. LBS Advogados e Central Única dos Trabalhadores (2022). Disponível em <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/06/29190854/Cartilha-Inclusa%CC%83o-e-Direitos-LGBTQIA.pdf> Acesso em: 28 dez. 2023.

CASSIMIRO, Hiury Milhomem. “**A UnB saiu do armário?**”: práticas profissionais e de gestão para a permanência de estudantes LGBTQIA+ na Educação Superior. 2022. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43806> Acesso em 03 fev 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI:<https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023> Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf> Acesso em 10 jan. 2024.

CESAR, Caio. Partido Novo aciona STF contra normativa que proíbe terapias que prometem ‘cura gay’. **Carta Capital**. São Paulo, 15 set. 2023. Diversidade. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/diversidade/partido-novo-aciona-stf-contra-normativa-que-proibe-terapias-que-prometem-cura-gay/?utm_medium=leiamais&utm_source=cartacapital.com.br Acesso em: 16 jan. 2024.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 73, p. 161-180, abr. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350/37913>. Acesso em: 08 maio 2023.

CHARLOT, Bernard. Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, p. e0244542, jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204542> Acesso em: 08 ago. 2025.

COELHO, Mônica Saldanha. **Processos de identificação lesbiana no espaço universitário**: pertencimentos, acolhimentos, reelaboração, disputas e politizações. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.48.2021.de-18022022-102648. Acesso em: 06 fev. 2023

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador, BA : EDUFBA, 2015. 268 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI; SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA- Sesi; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI; INSTITUTO EUVALDO LODI - IEL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA - ABENGE; CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA - CONFEA. **Documento de apoio à implantação das DCNs do curso de graduação em engenharia**. Brasília: CNI, 2020. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2020/6/documento-de-apoio-implantacao-das-dcns-do-curso-de-graduacao-em-engenharia/> Acesso em: 05 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução CFP nº 1, de 22 de março de 1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, 22 de março de 1999. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-1-1999-estabelec-e-normas-de-atuacao-para-os-psicologos-em-relacao-a-questao-da-orientacao-sexual?origin=instituicao> Acesso em: 15 jan. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA SERRA – COREDE-SERRA. **Atualização do plano estratégico de desenvolvimento regional do Corede para o período de 2022-2030**. Caxias do Sul, Agosto de 2023. Disponível em <https://consultapopular.rs.gov.br/upload/arquivos/202310/16171242-ped-2022-2030-corede-serra.pdf> Acesso em: 06 ago. 2025.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. **Subjetividades em trânsito**: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil. 2017. 379 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185435> Acesso em: 02 de fev. 2023.

CURSOS de engenharia do campus passam a ser ofertados à noite. Campus Farroupilha. IFRS. **Geral**. Publicado em 28 de agosto de 2025. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/cursos-de-engenharia-do-campus-passam-a-ser-ofertados-a-noite/> Acesso em: 03 set. 2025.

D'AVILA, Isabella Campos Freitas. **Narrativas de docentes LGBTI+ no ensino superior**: uma análise das repercussões da cisheteronormatividade nas identidades. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44801> Acesso em: 05 dez 2023.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE ALAGOAS – DPE/AL. **Cartilha Diversidade e Direitos da População LGBTQIAPN+** . Assessoria de Comunicação da Defensoria Pública do Estado de Alagoas (Ascom - DPE/AL). Maceió, junho de 2023. Disponível em https://defensoria.audora.com.br/alagoas/api/download_documento/76138229-c093-4aab-ab55-9f6057cc6736 Acesso em: 03 fev. 2024.

DE MASI, Domenico. **A felicidade negada**. São Paulo: Edições 70, 2022.

DESLAURIERS, Jean-Pierre Deslauriers; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 123-153.

DIEESE. Cidades industriais brasileiras: emprego, renda e níveis de atividade no período 2002-2022. DIEESE; SMABC; FEM. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2024/cidadesIndustriaisBrasileiras.pdf> Acesso em: 17 out. 2025.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL: homossexualidade, sociedade, movimento e lutas**, v.10, .18/19, 2003. p.81-125. Campinas, Unicamp. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2510> Acesso em: 03 fev. 2024.

FERRACIOLI, Laércio. O ‘V’ epistemológico como instrumento metodológico para o processo de investigação. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 1, p. 106–125, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1191>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FERREIRA, Michel Alves. **Que verdades podem nos fazer livres?** desvelando discursos àmõtológicos de gênero e raça nos espaços das universidades. 2021. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/26645> Acesso em 03 fev 2023.

FLOETER, Guilherme Saade. **“Xupa, CAASO!”**: masculinidades e relações de gênero na Associação Atlética Acadêmica da UFSCar. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7669>. Acesso em: 03 fev. 2023.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977. 2. Ed. Série 2a. Ciências Sociais. Volume 17.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus/AM. Maio, 2012. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/03/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensoes.pdf> Acesso em: 12 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Coleção Tópicos.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso eletrônico.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GÓES, Fernanda Karla Fernandes Da Silva. **O quarto excluído: gêneros não binários e formação universitária**. 2019. 310 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19692> Acesso em: 02 fev. 2023.

GOMES, Michel. Escola é investigada após alunos denunciarem que palestra pregou a ‘cura gay’. **Portal G1 Goiás**. [S.l], Goiás, 26 out. 2023. Notícia. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/10/26/escola-e-investigada-apos-alunos-denunciarem-que-palestra-pregou-a-cura-gay.ghtml> Acesso em: 16 jan. 2024.

GOMES, Sávio Marcelino. **Formação em saúde sobre o cuidado à população Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual**. 2020. 91f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/30007> Acesso em 02 fev 2023.

GREEN, James N. Prefácio. *In*: MAIOR, Paulo Souto; QUINALHA, Renan. (Org.). **Novas fronteiras das histórias LGBTI+ no Brasil**. São Paulo: Elefante, 2023. p. 9-14.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. O mito do imigrante no imaginário da cultura.

Métis: história & cultura, Caxias do Sul, v. 4, n. 8, p. 233-244, jul./dez. 2005.

Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1225>.

Acesso em: 27 nov. 2025.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; PANDOLFI, Bruna. Migrações internacionais: o caso dos senegaleses em Caxias do Sul. In: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti (Org). Migrações internacionais: o caso dos senegaleses no sul do Brasil. Caxias do Sul, RS: Belas-Letras, 2015. p. 95-113

HIGASHI, Roberto. **A heteronormatividade e a graduação em administração**.

2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8886> Acesso em: 07 fev. 2023.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed.34, 2003. 296 p.

HONNETH, Axel. **Incertezas Críticas**. Axel Honneth. Temp.2 Ep. 2. Direção: Daniel Augusto. Produção original para o canal Curta!on. Grifa Filmes. [S.l], 2015. 26 min. Disponível em: <https://canalcurta.tv.br/busca/?termo=honneth> Acesso em: 05 fev. 2024.

HUMAN RIGHTS WATCH - HRW. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Maio, 2022. jan. 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942> Acesso em: 17 jan. 2024.

IAZZETTI, Brume Dezembro. **Existe 'universidade' em pajubá?**: transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans*. 2021. 1 recurso online (311 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641814>. Acesso em: 02 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT. **O que é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)?** FAQ. Dúvidas frequentes. Brasília, DF. [S.d., n.p]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/faq/home> Acesso em: 14 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Assuntos Estudantis. **Diagnóstico Discente IFRS 2019a**: informações gerais dos estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves, 01 de julho de 2020. Disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Publica%C3%A7%C3%A3o-Question%C3%A1rio-Discente-do-IFRS-2019-1.pdf> Acesso em: 26 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Campus Farroupilha. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Graduação em Engenharia de Controle e Automação** -

Bacharelado. Farroupilha, Setembro, 2023a. Disponível em:
<https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2024/09/PPC-AUT.pdf>
 Acesso em: 07 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Campus Farroupilha. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Graduação em Engenharia Mecânica** - Bacharelado. Farroupilha, Setembro, 2023b. Disponível em:
<https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2024/09/PPC-AUT.pdf>
 Acesso em: 07 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Campus Caxias do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção**. Caxias do Sul, Setembro, 2024c. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1_v4ruUaRU1rXldT6meYOGuWLgG20lfWM/view
 Acesso em: 07 Ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Campus Caxias do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Metalúrgica**. Caxias do Sul, Agosto, 2024d. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/13qlkaDlssUFa1b-Hr4NX2UR2yrZOdoY8/view>
 Acesso em: 07 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Resolução 021, de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas (NEABIs) do IFRS. Fevereiro, 2014. Disponível em:
<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-021-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabis-do-ifrs/>
 Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 037, de 20 de junho de 2017**. Junho, 2017. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) do IFRS. Disponível em:
<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-037-de-20-de-junho-de-2017-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-e-pesquisas-em-genero-e-sexualidade-nepgss-do-ifrs/>
 Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Resolução 025, de 25 de junho de 2024**. Aprova as alterações do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Junho, 2024b. Disponível em:
<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-021-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabis-do-ifrs/>
 Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Resolução 042, de 27 de outubro de 2020**. Aprova a Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência. Novembro, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-042-de-27-de-outubro-de-2020-aprova-a-politica-institucional-de-prevencao-e-combate-ao-assedio-e-a-violencia/> Acesso em: 13 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Organização Didática do IFRS** – Aprovada pelo Conselho Superior, conforme a Resolução nº 1/2024-CONSUP-REI, de 23 de janeiro de 2024. Bento Gonçalves, Janeiro de 2024a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>. Acesso em: 07 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme a Resolução nº 054, de 12 de dezembro de 2023, e revisado, conforme as Resoluções nº 65, de 29 de outubro de 2024, nº 71, de 10 de dezembro de 2024, nº 11, de 28 de março de 2025 e nº 45, de 23 de outubro de 2025. Bento Gonçalves, 2025. Disponível em: <https://pdi.ifrs.edu.br/> Acesso em: 11 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 094, de 22 de outubro de 2019b**. Aprovar as alterações na Resolução nº 101/2014, referente as atribuições de Coordenadores de Cursos Técnicos e Superiores do IFRS. Novembro, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-094-de-22-de-outubro-de-2019-aprovar-as-alteracoes-na-resolucao-no-101-2014-referente-as-atribuicoes-de-coordenadores-de-cursos-tecnicos-e-superiores-do-ifrs/> Acesso em: 29 ago. 2025.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION – ILO **Convention 190**. Convention Concerning The Elimination of Violence and Harassment in The World of Work. International Labor Conference. 108ª Session. Geneva, 21 June 2019. Disponível em https://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/108/committees/violence-harassment/WCMS_711570/lang--en/index.htm Acesso em: 28 dezembro 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 10, p. 64–83, 2012. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723>. Acesso em: 13 fev. 2026.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CÁSSIO, Fernando; PELLANDA, Andressa. Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil 2020: enquadramentos e enfrentamentos. *In*: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins (Orgs.). **Direitos em disputa**: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 189-216.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da acumulação rígida à acumulação flexível: o que muda na formação dos trabalhadores? **Revista Ciências do Trabalho**. n. 28 Dossiê: Trabalho e Educação, Parte II. São Paulo, novembro de 2025.

LEMOS, Diego José Sousa. **Contando as mortes da violência trans-homofóbica**: uma pesquisa sociojurídica dos processos criminais na cidade do Recife e uma análise criminológico-queer da violência letal. 2017. 301f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCJ.Programa de Pós-Graduação em Direito, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28348> Acesso em: 05 dez 2023.

LIMA, Valeria Soares de. **Prática social relacionada a sexualidade e gênero entre jovens universitários**. 2017. 185 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3829> Acesso em 02 fev 2023.

LOPES, Ilza Leite. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 60–71, maio 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000200007> Acesso em: 04 dez 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 43-53.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4.ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 7-42.

LUCCA; Bruno. Nova bandeira LGBTQ+ inclui símbolos trans, intersexo e antirracismo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 06 dez. 2022. LGBTQIA+. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/12/nova-bandeira-lgbt-inclui-simbolos-trans-intersexo-e-antirracismo.shtml> Acesso em: 01 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2018. *E-book*.

LUZ, Rudson Adriano Rossato da; CARBONARA, Vanderlei. Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler. *In*: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; SOUZA, José Edimar de. (org.) **Estudos e horizontes de pesquisa em educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021. p. 343-370. v.12. (Coleção Educatio).

MAIA, Ari Fernando; ANTUNES, Déborah Christina. Educar contra o preconceito e a discriminação na Universidade: há lugar para os direitos humanos?. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 8, n. 1, p. 45-63, 2020. Disponível em:

<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/778> Acesso em: 07 fev. 2024.

MALTA, Aline Rodrigues. **Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24801> Acesso em: 03 fev. 2023.

MALVEZZI, Paulo. O identitarismo e o bode expiatório. **Diadorim**. [S. l.], 9 de novembro de 2024. Opinião. Disponível em: <https://adiadorim.org/opinioao/2024/11/o-identitarismo-e-o-bode-expiatorio/> Acesso em: 06 dez. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2023.

MARTINS, Luisa Bitencourt. **Em busca das lésbicas na produção acadêmica: gênero, feminismos e Ensino Superior**. 2021. 200 f. Orientadora: Daniela Auab. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Juiz de Fora, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13770> Acesso em: 02 fev 2023.

MATOS, Marília Neri. **Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Sampaio. 2022. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34838> Acesso em: 02 fev. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

McCOWAN, Tristan. O impacto das universidades nas mudanças climáticas: um enquadramento teórico. **Transformando Universidades para um Clima em Mudança**, Série de Documentos em Trabalho No.1. Londres, 2020. Disponível em: https://www.climate-uni.com/pt/files/ugd/f81108_84416a7c3b5f41e59b051f22171170ed.pdf Acesso em: 02 jan 2026.

MEIRELES, Cecília. **Vaga música**. 1.ed. digital. São Paulo: Global, 2014. *E-book*. Canção Excêntrica [n.p.]. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 jan 2026.

MENDES, Diego Costa. **Ser ou não parecer no curso de Administração? Eis a questão!**: a performance de alunos gays e bissexuais no contexto de um curso heteronormativo. Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça. 2019. 217 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. Fortaleza, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34305> Acesso em 02 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. Livro on-line. Capítulo 1. [n.p.]

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103–1112, abr. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013> Acesso em: 13 fev. 2024.

MINERVINO, Tiago. Morte de Karol Eller: Erika Hilton quer igualar cura gay a crime de tortura. **Portal Uol**, São Paulo, 18 out. 2023. Notícia. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/10/18/morte-de-karol-eller-erika-hilton-quer-igualar-cura-gay-a-crime-de-tortura.htm> Acesso em: 16 jan. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília; KOLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba, PR: CRV, 2021. 174 p.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em educação**, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf> Acesso em: 06 mar. 2023.

OLIVEIRA, Márcio Rubens de. **Angústia e colonialidade do ser**: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: Allene Carvalho Lage. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31968> Acesso em: 06 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (DUDH)**. Assembleia Geral da ONU. 183ª reunião plenária. Paris, 10 de dezembro de 1948. p. 71-79. Disponível em <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/PDF/NR004388.pdf?OpenElement> Acesso em: 15 novembro 2023.

PEDROSO, Amanda. **A lesbofobia no ensino superior**: expressões e possibilidades de enfrentamento. 151 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/12674> Acesso em: 02 fev. 2023.

PEREIRA, Flávia Salles Nunes; VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira; BEHR, Ricardo Roberto. Imigração italiana e religião: a criação de um imaginário da cultura do trabalho peculiar no Espírito Santo. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 8, n. 3, p.121-142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/28943>. Acesso em: 17 out. 2025.

PIZZOLI, Maria de Fátima Fagherazzi. O fio que tece a trajetória da pesquisadora. In: DEWES, Elisângela Cândido da Silva (org) *et al.* **Feito à mão**: percursos,

narrativas e memórias de pesquisadoras (es). Caxias do Sul: Educs, 2023. p. 109-125.

PIZZOLI, Maria de Fátima Fagherazzi. **Semelhanças e diferenças de valores pessoais dos consumidores supermercadistas caxienses de marca própria e de marca do fabricante**. Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Callegaro 2002. 86f. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/3521>

PIZZOLI, Maria de Fátima Fagherazzi; DILL, Michele A. Dissidentes sexuais e de gênero: nova face da barbárie no Brasil? In: ROSA, Geraldo A. et.al (Orgs.) . **Andarilhos da Esperança: decolonialidade e pensamento educacional latino-americano**. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2023. 234p . Capítulo XI. p. 149-164. Disponível em <https://www.ucs.br/educs/livro/andarilhos-da-esperanca-decolonialidade-e-pensamento/>

PIZZOLI, Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli; STECANELA, Nilda. Gênero e sexualidade - dissidências no ensino superior: na trilha do estado do conhecimento. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.12104. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12104>. Acesso em: 3 jan. 2026.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP. 2025. Ano base: 2023. Disponível em: <https://novopnp.mec.gov.br/login/?unauthorized=true> Acesso em: 06 ago. 2025.

PORCINO, Carlos Alberto. **Quem você pensa que ela é?** Representações sociais de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia acerca da travesti. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Salvador, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20088> Acesso em: 02 fev. 2023.

PRADO, Gheysa Caroline; DAROS, Carolina; ZACAR, Claudia. (Org.) **Guia da linguagem não sexista**. Curitiba: UFPR: UTFPR, 2021. Projeto Guias para um Mundo Melhor. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/69661/1_Versa%cc%83oFinal_Guia-LinguagemNaoSexista.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 04 dez. 2025.

PREFEITURA de Caxias do Sul. Prefeitura lança campanha institucional. Junho, 2014. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2014/06/prefeitura-lanca-campanha-institucional>. Acesso em: 17 out. 2025.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Yogyakarta, Indonésia, 2006. Disponível em: <https://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/05/principios-de-yogyakarta-final.pdf> Acesso em: 04 fev. 2024.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

RAMONEDA, Bianca. Caderno de Costuras. Rio de Janeiro: Mapa Lab, 2022.

REIS, Toni; CAZAL, Simón. (Org) **Manual de comunicação LGBTI+** 3. ed. Curitiba: IBDSEX, 2021. Disponível em:

<https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2022/01/manual-de-comunicacao-gaylatino-V-2021-WEB.pdf> Acesso em: 02 fev. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

RIBEIRO, Inauã Weirich. **Práticas de gênero no currículo da Univates**: uma perspectiva arquivística e imoralista. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado. 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstreams/07846524-b3b8-42b3-b811-23fb0d50d034/download> Acesso em: 03 Fev, 2023.

RIBEIRO, Izaque Machado. **Cidadanias Precárias**: Sujeitos Trans e Educação. Orientador: Jorge Luiz da Cunha. 2019. 169 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2019. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19488> Acesso em: 03 fev. 2023.

RIZZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do ensino superior**: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. 2015. Disponível em <http://repositorio.furg.br/handle/1/6008> Acesso em: 02 de fev 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Porto Alegre: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014. *E-book*.

ROCHA, Leonardo Rafael Leite da. **Construção do self educacional de pessoas trans ao longo de suas trajetórias acadêmicas**. 2021. 152 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2021. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33964> Acesso em 02 fev 2023.

RODRIGUES, Júlia Naomi Costa. **Passabilidade e possibilidades**. 2023. 200 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/4804> Acesso em: 16 dez de 2025.

RODRIGUES, Paulo Ricardo Aires; ANDRADE, Karylleila dos Santos (Orgs). **Pequeno vocabulário Pajubá Palmense**. São Carlos: Scienza, 2023.

ROSA, Karen Susan Silva Pitinga da. **Políticas Públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no ensino superior**: um estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2020. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-11062020-151733. Acesso em: 02 fev. 2023.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. (Org.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021. E-book. p. 17-46.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe**: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9200> Acesso em: 02 fev. 2023.

SANTOS, Linda Brasil Azevedo. **Gênero e sexualidade em educação**: um mapeamento das teses e dissertações do Norte e Nordeste brasileiro. 2020. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15920> Acesso em: 17 de jan. 2023.

SANTOS, Richard. Campos da maioria minorizada: territórios negros. Correio Braziliense. Distrito Federal, 26 de setembro de 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opinia0/2020/09/4878123-campos-da-maioria-minorizada-territorios-negros.html> Acesso em: 08 dez. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Autoritarismo, desinformação e (falta) de democracia. São Paulo, Ciência & Cultura, v. 76, n. 4, [6] p., Dez. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20240082> Acesso em: 08 dez. 2025.

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade?** O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9202>. Acesso em : 02 fev 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. DataMPE Brasil. **Plataforma on-line**. 2022. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/> Acesso em: 26 mar. 2025.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: EducS, 2010.

SIEDLECKI, Vivian Regina. **A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música**. 2016. 1 recurso online (181 p.) Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes,

Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150804> Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, Aline Oliveira Gomes da. **Nome social como política pública nas universidades estaduais do Paraná: coalizões, permanências e persistências.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Londrina, 2017. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000217327> Acesso em 06. fev.2023.

SILVA, Elder Luan dos Santos. **Trajetória, permanência e afiliação de estudantes LGBTs na UFRB: a transformação do estigma em orgulho.** Orientadora: Rita de Cássia Dias Pereira Alves . 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22676> Acesso em: 02 fev 2023.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.** 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137> Acesso em: 02 de fev 2023.

SILVA, Leonardo dos Santos. **Gênero e sexualidades nas licenciaturas em dança da UFBA: por e para uma pedagogia QUEER.** 2019. recurso on line (103 p.) Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, BA. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30459> Acesso em 02 fev 2023.

SILVA, Rayanne Barroso. **A história do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GEPESEX): a sexualidade no Curso de Ciências Biológicas da UFC.** Orientadora: Raquel Crosara Maia Leite. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em : <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57515> Acesso em: 02 de fev. 2023.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao movimento LGBT.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2018.tde-06072018-112647. Acesso em: 06 fev. 2023.

SOARES, Magda. Discurso de Magda Soares. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - **Ceale**. FAE - UFMG, Belo Horizonte, 8 mai. 2015. Institucional. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discurso-de-magda-soares.html> Acesso em: 06 mar. 2023.

SOUZA, Emilly Mel Fernandes de. **(Trans)passando os muros do preconceito e adentrando a universidade**: uma análise das políticas para pessoas trans* dentro das instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Norte. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29145> Acesso em: 03 fev. 2023.

TOCANDO em frente. Intérprete: Maria Bethânia. Compositores: Almir Sater e Roberto Teixeira. In: Maria Bethânia 25 anos. Intérprete: Maria Bethânia. Rio de Janeiro: PolyGram/Philips, 1990. Streaming de música Spotify, faixa 2 (3:21 min). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3nuThxdU1sl6d9p92102fP?si=7fdf3ff05e024e92> Acesso em: 10 mar. 2026.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; SOUZA, Davidsson Charles Cangussu de. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210033, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0033> Acesso em: 13 out. 2025.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 2, p. 459–485, jul. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012> Acesso em: 08 ago. 2025.

VASCONCELLOS, Celso. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13. ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad. v. 2. São Paulo: Libertad, 2002.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Cultura e Sociedade, O Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685> Acesso em: 05 dez. 2023.

VOLPATO, Enilze de Souza Nogueira. **Subsídios para construção de estratégia de busca para revisões sistemáticas na base de dados Medline via Pubmed**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Medicina de Botucatu. Botucatu, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/37081929-c5fa-42f5-bcf5-de9abc31da5a/content> Acesso em: 04 dez 2023.

WEEKS; Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO; Guacira Lopes Louro. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 43-104

WELLE; Deutsche. Os avanços da causa LGBT+ no Brasil - e o que ainda falta. **Carta Capital**. São Paulo, 17 mai. 2023. Diversidade. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/os-avancos-da-causa-lgbt-no-brasil-e-o-que-ainda-falta/> Acesso em: 01 fev. 2024.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação:** Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16716> Acesso em: 03 fev. 2023.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Trabalho como honra e virtude: a imigração italiana no Sul do Brasil. *In*: KUIAVA, Evaldo Antônio. SANGALLI, Idalgo José (Org). **Cultura e migrações:** traços de uma vida bem vivida. Caxias do Sul: Educs, 2025. *E-book*. p.264-277. Disponível em <https://www.ucs.br/educs/livro/cultura-e-migracoes-tracos-de-uma-vida-bem-vivida-6224/> Acesso em: 27 nov. 2025.

ZANINI, Maria Catarina. C.; SANTOS, Miriam de Oliveira. O trabalho como “categoria étnica”: um estudo comparativo da ascensão social de imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1975). **REMHU**, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, [S. l.], v. 17, n. 33, 2009. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/178>. Acesso em: 27 nov. 2025.

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA (RECORTE)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS -CHAVE	RESUMO
					PEREIRA, Guilherme Colucci. Mediation of processes of systems codesign and the empowerment of lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) people: Mediação de processos de codesign de sistemas e o empoderamento de pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras (LGBT). 2018. 1 recurso online (245 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Computação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633731 . Acesso em: 02 fev. 2023.
1	2018	PEREIRA, Guilherme Colucci	Mediação de processos de codesign de sistemas e o empoderamento de pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras (LGBT)	Sexualidade Gênero Interação humano-máquina a Codesign Empoderamento o Sexuality Gender Human-machine e interaction Empowerment	O uso de tecnologia para melhorar a qualidade de vida de pessoas tem sido crescentemente explorado na área de IHC (Interação Humano-Computador). Abordagens subjetivistas são preferidas nesses contextos pelas suas considerações de cultura, valores e singularidades dos aspectos humanos da interação. O paradigma crítico-ideológico é um referencial teórico da Filosofia da Ciência que pode guiar esses esforços e ele considera nosso mundo como o resultado de processos históricos definidos por relações de poder. A realidade, de uma perspectiva crítica, é uma experiência pessoal, mas influenciada por desigualdades sociais e opressões. Historicamente, pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras (LGBT) têm sofrido com numerosos desafios. Preconceito, perseguição, criminalização, tortura, estereotipagem são alguns exemplos de uma extensa lista de barreiras que pessoas LGBT tiveram " e em muitas regiões ainda têm" que enfrentar simplesmente por serem (ou aparentarem ser) LGBT. Esse trabalho pretende abordar criticamente tais questões para entender as relações entre tecnologia e o suporte e proteção de pessoas LGBT. Ele parte do princípio de que pessoas deveriam ter acesso aos mesmos direitos e qualidade de vida independentemente de suas características sociais, como gênero e sexualidade. O projeto começa com um estudo exploratório virtual sobre como a tecnologia por meio de suas interfaces de usuário - em particular, as redes sociais pode reproduzir o preconceito existente no contexto social onde está inserida. Em seguida, nós utilizamos o codesign, baseado na Semiótica Organizacional (OS) e no Design Participativo (PD) para desenvolver uma aplicação móvel para empoderar pessoas LGBT. As atividades de codesign foram realizadas com um grupo de voluntários e ocorreram pessoalmente e virtualmente. O ciclo de codesign abarca a maioria dos passos do desenvolvimento de produtos, incluindo a elucidação do problema, engenharia de requisitos, prototipagem e avaliação. Como resultado, apresentamos LGbTTrust, uma aplicação que visa articular funcionalidades educacionais, protetivas e sociais para dar suporte à luta contra LGbTfobia e fortalecer os laços entre múltiplas partes interessadas. Ademais, nós refletimos nos modos que a LGbTfobia está presente em interações virtuais, aspectos de questões LGBT abordadas por tecnologias atuais e suas limitações, o uso crítico da OS e PD, o design rationale dos elementos de interação da aplicação e uma avaliação de valores baseados em teoria da cultura
					SOUZA, Andréia Carvalho Jambreiro de. Análise sobre acesso e qualidade da atenção integral à saúde de mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis na Atenção Básica de Saúde na Cidade do Recife, Brasil. 2018. 200f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Instituto Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2018. Disponível em https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/32910 Acesso em: 02 fev. 2023.
2	2018	SOUZA, Andréia Carvalho Jambreiro de.	Análise sobre acesso e qualidade da atenção integral à saúde de mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis na Atenção Básica de Saúde na Cidade do Recife, Brasil.	Assistência à saúde Integralidade em saúde Minorias Sexuais e de Gênero	A população LGBT, em decorrência da não adequação do gênero ao sexo biológico ou à identidade sexual heteronormativa, historicamente é submetida a situações de vulnerabilidade, decorrentes do preconceito e do estigma social. Para enfrentar os desafios impostos ao agravamento de saúde dessa população, o Ministério da Saúde reconheceu que a identidade sexual e de gênero são constituintes de um processo complexo de discriminação e de exclusão e lançou em 2011, atendendo às demandas da mobilização social, a Política Nacional de Saúde Integral LGBT. O estudo objetivou analisar o acesso e a qualidade da Atenção Integral à saúde de mulheres lésbicas, bissexuais, mulheres transexuais e travestis na Atenção Básica de Saúde, na cidade do Recife. Esse foi um estudo descritivo quali e quanti, desenvolvido por meio de oficinas com as mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis frequentadoras do SUS e da aplicação de um questionário socio-demográfico. Para a análise descritiva dos questionários utilizou-se o software excel 2010 e o SPSS versão 22.0. Já a análise das oficinas foi realizada com o método análise do discurso, pois a mesma trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto. Os resultados dos questionários mostram que a maioria das lésbicas se identificam no gênero como mulher, orientação sexual como lésbica, não participam de movimento social e possuem escolaridade com ensino superior. Já a maior parte das mulheres transexuais e as travestis possuem no máximo o ensino médio, se identificam como orientação sexual heterossexual e sinaliza a categoria "mulher" como a identidade de gênero. A análise das oficinas aponta como principais dificuldades no acesso a saúde integral e na qualidade do atendimento prestado estão o preconceito, a discriminação, a falta de informação e o despreparo dos profissionais de saúde, quando se recusam a reconhecer as especificidades dessas pessoas e potencializam o afastamento dessas usuárias dos serviços de saúde.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A planilha completa da Bibliografia Anotada dos 98 trabalhos, pode ser acessada no link <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zgzbg2rkF89bnpl6NgRFTn3rXDJ1akewXMHGlsagJw/edit?usp=sharing>

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA (RECORTE)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	Nível	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
3	2017	SANTO S., Adriana Lohann a dos	Formação das pessoas transsexuais na Universidade Federal de Sergipe : enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico	Mestrado	Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o processo de formação e permanência das pessoas transsexuais na Universidade Federal de Sergipe, refletindo sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitários e as estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero.	A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa no processo metodológico, utilizando estratégias de produção de dados a partir da realização de sete entrevistas narrativas com estudantes de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe.	A partir dos resultados, identificou-se quem são @s estudantes transsexuais da universidade e suas trajetórias formativas; provocou a reflexão acerca da descoberta da identidade trans, através do espaço universitário, e como são experienciadas as vivências trans dentro do cotidiano acadêmico. Ainda, foram identificadas as estratégias de permanência e de resistência utilizadas pelas @s estudantes transsexuais, tais como a negação do uso do banheiro na universidade e o silenciamento dentro das salas de aulas. A pesquisa também apontou as políticas institucionais voltadas para as pessoas trans e sua aplicabilidade, como por exemplo, a portaria que autoriza o uso do nome social e a criação e implementação do Ambulatório de atendimento a pessoas transsexuais (Ambulatório Trans), no Campus de Lagarto. Como política de enfrentamento e resistência às normas de gênero, a presença de estudantes transsexuais possibilitou o surgimento de coletivos ativistas na Universidade Federal de Sergipe, contribuindo para socialização dos saberes trans a partir de reuniões e eventos, como a Semana da Visibilidade Trans. Portanto, conclui-se que, ao refletir acerca das narrativas formativas de estudantes transsexuais na Universidade Federal de Sergipe, faz-se necessário desfazer ideias preconcebidas sobre corpo, gênero e sexualidade, para que possamos não mais analisar os corpos, os gêneros e as sexualidades das pessoas transsexuais, mas aprender a partir deles.
[...]							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	Nível	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
289	2018	HIGASHI, Roberto	A heteronormatividade e a graduação em administração	Mestrado	Este estudo busca analisar a presença da heteronormatividade em um curso de Administração de uma universidade federal do sudeste brasileiro e assim expor suas nuances tornadas naturais.	Para a consecução desse objetivo, foram analisados os discursos contidos nos documentos institucionais, bem como na fala dos discentes do referido curso, para encontrar as formas em que a heteronormatividade se apresenta.	Tanto os documentos, quanto os discursos dos discentes revelaram que o espaço dado a discussão dessa temática ainda parece acanhado no curso de Administração desta instituição. Este estudo não possui pretensão generalizante, porém nos traz sinais da heteronormatividade naturalizada, presentes nesse ambiente expressos nos discursos. Ao não se perceber a problematização de algo tido como natural, perde-se a oportunidade de fazer com que se formem administradores mais reflexivos, mais críticos e menos suscetíveis a seguir padrões hegemônicos sem questioná-los. Defendemos uma posição de rompimento ou de subversão com as fronteiras da identidade de sexo, desconstruindo as categorias de identidade. "Desconstruir não é o mesmo que destruir, pois etimologicamente, desconstruir é desfazer, portanto está mais próximo de analisar e não de eliminar" (LOURO, 2001, p. 548). O processo de análise pode ajudar a desestabilizar binarismos tão naturalizados como: homem/mulher, homossexual/heterossexual e masculinidade/feminilidade, categorias que são o cerne de desigualdades sociais tornadas naturais.

A planilha completa pode ser consultada no link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zqzbG2kf89bnpI6NqRFTn3XDJ1akewXMHGIsagUw/edit?usp=sharing>

APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA (RECORTE)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CATEGORIA
3	2017	SANTOS, Adriana Lohanna dos	Formação das pessoas transsexuais na Universidade Federal de Sergipe : enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico	Mestrado	Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o processo de formação e permanência das pessoas transsexuais na Universidade Federal de Sergipe, refletindo sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitários@s e as estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero.	A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa no processo metodológico, utilizando estratégias de produção de dados a partir da realização de sete entrevistas narrativas com estudantes de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe.	A partir dos resultados, identificou-se quem são @s estudantes transsexuais da universidade e suas trajetórias formativas; provocou a reflexão acerca da descoberta da identidade trans, através do espaço universitário, e como são experienciadas as vivências trans dentro do cotidiano acadêmico. Ainda, foram identificadas as estratégias de permanência e de resistência utilizadas pel@s estudantes transsexuais, tais como a negação do uso do banheiro na universidade e o silenciamento dentro das salas de aulas. A pesquisa também apontou as políticas institucionais voltadas para as pessoas trans e sua aplicabilidade, como por exemplo, a portaria que autoriza o uso do nome social e a criação e implementação do Ambulatório de atendimento a pessoas transsexuais (Ambulatório Trans), no Campus de Lagarto. Como política de enfrentamento e resistência às normas de gênero, a presença de estudantes transsexuais possibilitou o surgimento de coletivos ativistas na Universidade Federal de Sergipe, contribuindo para socialização dos saberes trans a partir de reuniões e eventos, como a Semana da Visibilidade Trans. Portanto, conclui-se que, ao refletir acerca das narrativas formativas de estudantes transsexuais na Universidade Federal de Sergipe, faz-se necessário desfazer ideias preconcebidas sobre corpo, gênero e sexualidade, para que possamos não mais analisar os corpos, os gêneros e as sexualidades das pessoas transsexuais, mas aprender a partir deles.	1 Acesso e permanência
[...]								
59	2011	SILVA, Kelly da	Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as	Mestrado	O objetivo do estudo foi analisar projetos e/ou discursos sobre a formação de professores/as, no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto participantes da construção de novas identidades.	Neste trabalho, articulam-se estudos foucaultianos, estudos de gênero e estudos feministas da perspectiva pós-estruturalista. A pesquisa nos apresenta todo o jogo que está organizando as discussões de gênero e sexualidade nas universidades. Para tanto, foram realizadas análises documentais e entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições.	De um lado, as análises desenvolvidas nos revelam a importância da discussão e a necessidade da universidade versar sobre essas temáticas, de tratá-las na formação. Por outro lado, aponta-nos todas as dificuldades da estrutura e da cultura da universidade que inviabilizam essa implantação. Não propoñho aqui, respostas; o que procuro é lançar outras possibilidades de se pensar sobre o tema, diferentes maneiras de enxergar a constituição de muitos "preconceitos" vivenciados na sociedade. O que sugiro são mudanças, como as que me propus.	2 Gênero, sexualidade e currículo
[...]								

A planilha completa pode ser consultada no link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zqzbG2fkF89bnpI6NqRFTn3xDJ1akewXMHGIsagJw/edit?usp=sharing>

APÊNDICE D – BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA (RECORTE)

Nº	AUTOR	TÍTULO	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
[...]						
279	ARAUJ O, Paula da Silva de.	Representações sociais da pessoa transexual entre estudantes de psicologia.	3 Discursos e representações sociais	percebeu-se que as representações sociais de estudantes dos primeiros e dos últimos períodos não se mostraram drasticamente diferentes. "Mudança de sexo", "Gênero" e "Identidade" e "Coragem" provavelmente compõem o núcleo central da representação social da pessoa transexual para os/as estudantes dos primeiros períodos. "Preconceito" e "Liberdade" aparecem na primeira periferia, enquanto que "Aceitação", "Respeito" e "Sofrimento" surgem na segunda. É possível que "Mudança de sexo", "Identidade", "Sexo" e "Gênero" compõem o núcleo central da representação social da pessoa transexual para os/as estudantes dos últimos períodos. Na primeira periferia aparecem "Preconceito" e "Coragem", enquanto que na segunda surge "Aceitação". A análise de conteúdo das respostas dadas às perguntas abertas feitas aos/as estudantes parece confirmar "Identidade" e "Mudança" no núcleo da representação social da pessoa transexual. A compreensão da transexualidade como uma possibilidade identitária vai ao encontro dos interesses do movimento transexual e contribui para a promoção da equidade social. Quando questionados/as a respeito de situações envolvendo gênero e sexualidade nas quais o/a psicólogo/a fosse convocado/a a atuar, a maior parte das unidades de registro dos estudantes dos primeiros períodos e quase a metade das unidades de registro dos/as estudante dos últimos falavam de um entendimento mais clínico, individual, "remediador" e passivo do trabalho do/a psicólogo/a. Ainda que em menor escala, os/as estudantes falaram também da atuação do profissional de psicologia em outros contextos, como no processo transsexualizador, no âmbito jurídico, nas políticas públicas e na educação. Será que a formação prepara para trabalhar nessas diferentes frentes? Constatou-se que metade dos/as estudantes já ingressa na universidade acreditando que a formação não será suficiente para atuar com questões de gênero e sexualidade. Ao chegarem aos últimos períodos, mesmo que 83% já tenham participado de alguma atividade envolvendo a temática, 86% acreditam que a formação não os preparou adequadamente para tal. A maioria das atividades mencionadas foram atividades desenvolvidas fora de sala de aula, em eventos pontuais e de temática específica, partindo do/a estudante a iniciativa de participar ou não.	Para uma compreensão mais aprofundada das representações sociais e significados que circulam entre estudantes de psicologia são necessárias novas pesquisas. É importante ressaltar também que os/as estudantes possuem uma determinada ideia do que é esperado deles/as enquanto futuros profissionais de psicologia. Com isso, podem ter se abstido de declarar ideias que acreditaram poderem ser lidas como preconceituosas ou desinformadas. No entanto, diante dos resultados que foram possíveis serem encontrados, é razoável questionar a maneira como as temáticas de gênero e sexualidade (não) são tratadas na formação em psicologia, especialmente na universidade pesquisada. É desejo dos/as próprios/as estudantes conhecer mais, além de uma necessidade social. Eventos acadêmicos que promovam debates sobre gênero e sexualidade são importantes e necessários. Contudo, esse tipo de discussão deve ser levada para a sala de aula de maneira mais robusta, abrangendo todos/as os/as estudantes. Pode acontecer, portanto condensada em uma única disciplina ou de maneira transversal ao longo do curso.	
[...]						

A planilha completa pode ser consultada no link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zqzbG2kf89bnpI6NqRFTn3pXDJ1akewXMHGIsagJw/edit?usp=sharing>

APÊNDICE E – TCLE: QUESTIONÁRIO *ON-LINE* ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO *ON-LINE* – ESTUDANTES

Olá Estudante de Engenharia!

Você está sendo convidado(a) a participar da **pesquisa de Doutorado** intitulada: “**A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela.

O **objetivo da pesquisa** é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo os direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa adotamos a expressão **Dissidentes sexuais e de gênero** para nos referirmos às pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade, ou seja, **pessoas que não se entendem como heterossexuais e/ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento**.

Você está sendo convidado(a) a responder um QUESTIONÁRIO *ON-LINE* (via ferramenta Google *Forms*), o que permite que você escolha o melhor local e momento para respondê-lo. O *link* para preenchimento, com as informações e período para recebimento das respostas será enviado para o seu e-mail do IFRS. **Você necessitará de cerca de 20 minutos para respondê-lo.**

1) O que preciso fazer?

Você precisa ter mais de 18 anos e estar matriculado em um dos cursos de Engenharia do IFRS, no campus de Caxias do Sul ou de Farroupilha.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio digital, contendo a assinatura das pesquisadoras. Recomendamos imprimi-lo e guardar como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* e salvá-lo em local seguro.

Você responderá perguntas sobre dados sociodemográficos, motivações para cursar engenharia, percepções sobre como se estabelecem as relações de gêneros e sexualidades no ambiente de sala de aula e no *campus* (acolhimento, segurança, discriminação), conhecimento sobre direitos e políticas, conhecimento e participação nos núcleos de ações afirmativas e projetos do *campus*, além de saber do seu interesse em participar da próxima etapa da pesquisa.

Sua participação será **voluntária e não implicará em nenhuma remuneração**.

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções, estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; quebra de sigilo e quebra de anonimato (mesmo que involuntária e não intencional); alterações da visão de mundo, de relacionamento e de comportamento em função de reflexões sobre as diferenças, em especial sobre gêneros e sexualidades. Por ser um questionário *on-line*, há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade.

Se isso ocorrer, você poderá fazer uma breve pausa, não responder a questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade, a qualquer momento. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do *campus*. Entretanto, caso o desconforto seja extremo, é indicado fazer uma ligação ao CVV (188), SAMU (192) ou buscar suporte no serviço público de sua cidade.

3) Quais são os benefícios em participar?

A sua participação na pesquisa trará **benefícios indiretos**, como o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros/as engenheiros/as) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade.

Esperamos que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional quanto profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e para uma vida digna e melhor, por isso a importância da sua participação.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As respostas serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

A sua decisão de participar desta pesquisa é voluntária, você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de começar o questionário *on-line*, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua liberdade de recusa e de desistência. **Não há despesas ou compensações financeiras.**

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli (Doutoranda) pelo e-mail maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br e Profª Dra. Nilda Stecanela (Orientadora), pelo e-mail nstecane@ucs.br. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco S, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado nº 6.998.585.

Para concordar em participar, informe seu e-mail e clique abaixo em "Concordo" para declarar que recebeu informações sobre o objetivo da pesquisa de forma clara e detalhada e que concorda, dando seu consentimento livre e esclarecido, em participar como voluntário dessa pesquisa.

E-mail: _____

Recebi informações suficientes a respeito do estudo "A ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS". Declaro que recebi informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada, bem como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Dou meu consentimento livre e esclarecido para ser participante voluntário(a) dessa pesquisa.

() Concordo

() Discordo

Local e data

Profª Dra. Nilda Stecanela - Orientada

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli - Doutoranda

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU Universidade de Caxias do Sul

APÊNDICE F – ETAPA V – QUESTIONÁRIO ON-LINE ESTUDANTES

Link disponibilizado:

<https://forms.gle/HEg5vQC7M6cxvcGb9>

Imagens a seguir:

Seção 1 de 15

><

...

Direito à existência e à educação: o reconhecimento dos direitos de dissidentes sexuais e de gênero nos cursos de Engenharia do IFRS - a percepção de estudantes

Olá,

Que bom que você aceitou o convite para participar da nossa pesquisa!

Antes de iniciar, é preciso que você leia com atenção o termo que segue e expresse a sua concordância em participar.

Estimamos que você necessitará de 20 minutos para responder.

Vamos lá?

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. [Alicar, configure aqui](#)

Seção 2 de 15

><

...

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções, estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, queda de sigilo e queda de anonimato (mesmo que não haja identificação direta de você, de respostas e de respostas de outros participantes). Porém, o uso de uma plataforma online, há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade.

Se isso ocorrer, você poderá fazer uma breve pausa, não responder a questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade, a qualquer momento. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do campus. Entretanto, caso o desconforto seja extremo, é indicado fazer uma ligação ao CVV (188), SAMU (192) ou buscar suporte no serviço público de sua cidade.

3) Quais são os benefícios em participar?

A sua participação na pesquisa terá **benefícios indiretos**, como o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros/as engenheiros/as) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade. Esperamos que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional quanto profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e para uma vida digna e melhor por isso a importância da sua participação.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As respostas serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

A sua decisão de participar desta pesquisa é voluntária, você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de começar o questionário online, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, sendo assegurada a sua liberdade de recusa e de desistência. **Não há despesas ou compensações financeiras.**

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, segundo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Maria de Fátima Fajnerazzi Pizzol (Doutoranda) pelo e-mail maria.pizzol@caxias.ifrs.edu.br e Profª Dra. Nilda Stecinella (Orientadora), pelo e-mail nildastece@ufrgs.br. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco 3, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, telefone: (54) 3219-2929. E-mail: cep-ucs@ucs.br

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil sob o número CAEE 81626240.0000.5341 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS sob o número de parecer consubstanciado 6.998.585.

Para concordar em participar, informe seu e-mail e clique abaixo em "Concordo" para declarar que recebeu informações sobre o objetivo da pesquisa de forma clara e detalhada e que concorda, dando seu consentimento livre e esclarecido, em participar como voluntário dessa pesquisa.

Para acessar o TCE assinado pelas pesquisadoras, [clique aqui](#)

Seção 3 de 15

><

...

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá Estudante de Engenharia!

Você está sendo convidado(a) a participar da **pesquisa de Doutorado** intitulada: **"A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos de dissidentes sexuais e de gênero à existência e à educação no IFRS"**, iniciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED/UCS) e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fajnerazzi Pizzol, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecinella.

O **objetivo da pesquisa** é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo os direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intenso, Asexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa adotamos a expressão **Dissidentes sexuais e de gênero** para nos referirmos às pessoas que fogem à heterossexualidade e conformidade ou **sigla Pessoas que não se entendem como heterossexuais** **você não se identifica com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento.**

Você está sendo convidado(a) a responder um **QUESTIONÁRIO ONLINE** (via Ferramenta Google Forms), o que permite que você escolha o melhor local e momento para respondê-lo. O link para preenchimento, com as informações e período para recebimento das respostas será enviado para o seu e-mail do IFRS. **Você necessitará de cerca de 20 minutos para respondê-lo.**

Seção 4 de 15

><

...

1) O que preciso fazer?

Você precisa ter mais de 18 anos e estar matriculado em um dos cursos de Engenharia do IFRS, no campus de Caxias do Sul ou de Ferropilha.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio digital, contendo a assinatura das pesquisadoras. Recomendamos imprimi-lo e guardar como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* e salvá-lo em local seguro.

Você responderá perguntas sobre dados sociodemográficos, motivações para cursar engenharia, percepções sobre como se estabelecem as relações de gêneros e sexualidades no ambiente de sala de aula e no campus (acolhimento, segurança, discriminação), conhecimento sobre direitos e políticas, conhecimento e participação nos núcleos de ações afirmativas e projetos do campus, além de saber do seu interesse em participar da próxima etapa da pesquisa.

Sua participação será **voluntária e não implicará em nenhuma remuneração.**

Seção 5 de 15

><

...

1 - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

(Esta seção diz respeito à caracterização da pessoa que está respondendo)

Seção 6 de 15

><

...

Qual seu campus e curso? *

☐ Caxias do Sul - Engenharia de Produção

☐ Caxias do Sul - Engenharia Metalúrgica

☐ Ferropilha - Engenharia de Controle e Automação

☐ Ferropilha - Engenharia Mecânica

☐ prefiro não responder

☐ Outro: _____

Considerando sua situação acadêmica atual (disciplinas já cursadas e/ou que está cursando), você considera que está:

☐ no primeiro ano do curso (1º ou 2º semestre)

☐ no segundo ano do curso (3º ou 4º semestre)

☐ no terceiro ano do curso (5º ou 6º semestre)

☐ no quarto ano do curso (7º ou 8º semestre)

☐ no quinto ano do curso (9º ou 10º semestre)

☐ prefero não responder

Qual é sua faixa etária? *

☐ Menor de 18

☐ 18 a 22 anos

☐ 23 a 27 anos

☐ 28 a 32 anos

☐ 33 a 37 anos

☐ 38 a 42 anos

☐ 43 a 47 anos

☐ 48 a 52 anos

☐ 53 a 57 anos

☐ 58 a 62 anos

☐ 63 ou mais

☐ prefero não responder

Qual seu estado civil? *

☐ casado/a

☐ separado/a ou divorçado/a

☐ solteiro/a

☐ unido estável (com ou sem reconhecimento legal)

☐ viúvo/a

☐ prefero não responder

Você se declara como sendo da cor ou raça: *

☐ amarela

☐ branca

☐ indígena

☐ negra (preta/parda)

☐ prefero não responder

Qual a sua crença ou religião?

-Se você tem mais de uma crença ou religião, assinale aquela em que se considera mais praticante.

☐ católica

☐ espírita

☐ evangélica

☐ islâmica

☐ judaica

☐ matrizes africanas

☐ religiões orientais

☐ tradições indígenas

☐ sou agnóstico/a

☐ sou ateu/ateia

☐ prefero não responder

☐ Outro: _____

Para responder esta questão, considere:

- pessoa cis (**cisgênero**): se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer;
- pessoa trans (**transgênero**): se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído ao nascer;
- pessoa não-binária não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente.

Em relação a gênero, como você se identifica?

☐ homem cis

☐ homem trans

☐ mulher cis

☐ mulher trans

☐ pessoa não binária

☐ prefero não responder

☐ Outro: _____

Para responder esta questão, considere:

- intexxo**, é um termo guarda-chuva que descreve pessoas que nascem com características físicas, genéticas ou hormonais que não podem ser classificadas como sendo tipicamente masculinas ou femininas.

Você é uma pessoa intexxo?

☐ sim

☐ não

☐ prefero não responder

O que motivou você a escolher esse curso?

Título de resposta longa

Na sua opinião, o que é ser engenheiro(a)?

Título de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

[illegible]

Qual a sua percepção sobre os direitos citados? Texto de resposta longa	Você conhece a política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS? ☐ sim ☐ não ☐ em parte ☐ prefero não responder	Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, sabe a quem se dirigir para buscar ajuda e providências? ☐ sim ☐ não ☐ prefero não responder
Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPCS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefero não responder	Você conhece a política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS? ☐ sim ☐ não ☐ em parte ☐ prefero não responder	Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, você está disposto a buscar ajuda (e/ou ajudar) para que sejam tomadas providências? ☐ sim ☐ não ☐ prefero não responder
Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPCS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefero não responder	Você conhece a política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no IFRS? ☐ sim ☐ não ☐ em parte ☐ prefero não responder	Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, você está disposto a buscar ajuda (e/ou ajudar) para que sejam tomadas providências? ☐ sim ☐ não ☐ depende ☐ prefero não responder
Caso tenha respondido não ou depende na questão anterior, por favor, justifique: Texto de resposta longa	Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPCS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefero não responder	Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPCS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefero não responder

Seção 14 de 15 VIII PARA FINALIZAR... Descrição (opcional) Há algo que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste questionário? Texto de resposta longa	Seção 12 de 15 Você participou ou participa de algum projeto de ensino, pesquisa, ou extensão que considera importante para uma formação acolhedora das diferenças e contra a discriminação? ☐ sim ☐ não ☐ prefiro não responder	Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, sabe a quem se dirigir para buscar ajuda e providências? ☐ sim ☐ não ☐ prefiro não responder
Seção 15 de 15 Agradecemos a sua participação! Descrição (opcional)	Seção 13 de 15 Título da seção (opcional) Descrição (opcional) De quais projetos você participou ou participa? Texto de resposta longa	Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, você está disposto a buscar ajuda (e/ou ajudar) para que sejam tomadas providências? ☐ sim ☐ não ☐ depende ☐ prefiro não responder
Seção 16 de 15 Se você chegou até aqui, talvez tenha interesse em participar da próxima etapa da pesquisa, que acontecerá em breve, quando tivermos um encontro presencial com entrevista em grupo (grupo focal). Será muito bom contar com a sua participação novamente! Então, se quiser participar, peço a gentileza de informar abaixo o seu e-mail e/ou fone de contato para que possamos informá-lo(a) sobre a agenda. Texto de resposta longa	Seção 14 de 15 Você acredita que a sua formação no curso de Engenharia contribui para que você se torne um/a profissional preparado/a para acolher as diferenças no seu local de trabalho? ☐ sim ☐ não ☐ em parte ☐ não tenho certeza ☐ prefiro não responder	Caso tenha respondido não ou depende na questão anterior, por favor, justifique: Texto de resposta longa
Seção 17 de 15 Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefiro não responder	Seção 15 de 15 Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefiro não responder	Seção 16 de 15 Assinale qual dos Núcleos a seguir você integra ou integrou durante o curso de Engenharia: ☐ NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ☐ NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas ☐ NEPGS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade ☐ NAC - Núcleo de Arte e Cultura ☐ nenhum ☐ prefiro não responder

APÊNDICE G – TCLE: ETAPA V – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* DOCENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ETAPA V - QUESTIONÁRIO *ON-LINE* - DOCENTES

Olá **Professor(a) de Engenharia!**

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da **pesquisa de Doutorado** intitulada: “**A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), na linha História e Filosofia da Educação, e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela.

O **objetivo da pesquisa** é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo os direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa adotamos a expressão **Dissidentes sexuais e de gênero** para nos referirmos às pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade, ou seja, **pessoas que não se entendem como heterossexuais e/ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento**.

Você está sendo convidado(a) a responder um QUESTIONÁRIO *ON-LINE* (via ferramenta Google *Forms*), o que permite que você escolha o melhor local e momento para respondê-lo. O *link* para preenchimento, com as informações e período para recebimento das respostas será enviado para o seu e-mail do IFRS. **Você necessitará de cerca de 20 minutos para respondê-lo.**

1) O que preciso fazer?

Você precisa ministrar componente(s) curricular(s) em um dos cursos de Engenharia do IFRS, no *campus* de Caxias do Sul ou de Farroupilha no ano de 2024.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio digital, contendo a assinatura das pesquisadoras. Recomendamos imprimir e guardar como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* e salvá-lo em local seguro.

Você responderá perguntas sobre dados sociodemográficos, docência na engenharia, percepções sobre como se estabelecem as relações de gêneros e sexualidades no ambiente de sala de aula e no *campus* (acolhimento, segurança, discriminação), conhecimento sobre direitos e políticas, conhecimento e participação nos núcleos de ações afirmativas e projetos do *campus*, além de saber do seu interesse em participar da próxima etapa da pesquisa.

Sua participação será **voluntária e não implicará em nenhuma remuneração**.

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções, estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; quebra de sigilo e quebra de anonimato (mesmo que involuntária e não intencional); alterações da visão de mundo, de relacionamento e de comportamento em função de reflexões sobre as diferenças, em especial sobre gêneros e sexualidades. Por ser um questionário *on-line*, pontua que há limitações em função da tecnologia utilizada e potencial risco de violação e confidencialidade.

Se isso ocorrer, você poderá fazer uma breve pausa, não responder a questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade, a qualquer momento. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Comissão Interna de Saúde, Segurança e Prevenção de Acidentes (CISSPA) do *campus*. Entretanto, caso o desconforto seja extremo, é indicado fazer uma ligação ao CVV (188), SAMU (192) ou buscar suporte no serviço público de sua cidade.

3) Quais são os benefícios em participar?

A sua participação na pesquisa trará **benefícios indiretos**, como o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros/as engenheiros/as) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade. Esperamos que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional quanto profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e para uma vida digna e melhor, por isso a importância da sua participação.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As respostas serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

A sua decisão de participar desta pesquisa é voluntária, você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de começar o questionário *on-line*, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua liberdade de recusa e de desistência. **Não há despesas ou compensações financeiras.**

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli (Doutoranda) pelo e-mail maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br e Profª Dra. Nilda Stecanela (Orientadora), pelo e-mail nstecane@ucs.br. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco S, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado nº 6.998.585.

Para concordar em participar, informe seu e-mail e clique abaixo em "Concordo" para declarar que recebeu informações sobre o objetivo da pesquisa de forma clara e detalhada e que concorda, dando seu consentimento livre e esclarecido, em participar como voluntário dessa pesquisa.

E-mail: _____

Recebi informações suficientes a respeito do estudo "A ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS". Declaro que recebi informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada, bem como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Dou meu consentimento livre e esclarecido para ser participante voluntário(a) dessa pesquisa.

() Concordo

() Discordo

Local e data

Profª Dra. Nilda Stecanela - Orientada

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli - Doutoranda

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU Universidade de Caxias do Sul

APÊNDICE H – ETAPA V: QUESTIONÁRIO *ON-LINE* DOCENTES

Link disponibilizado:

<https://forms.gle/AvJsNrEPzwaErQNc9>

Imagens a seguir:

[illegible]

Qual a sua crença ou religião? - Se você tem mais de uma crença ou religião, assinale aquela em que se considera mais praticante. ☐ católica ☐ espírita ☐ evangélica ☐ islâmica ☐ judaica ☐ matizes africanas ☐ religiões orientais ☐ tradições indígenas ☐ sou agnóstico/a ☐ sou ateu/ateia ☐ prefiro não responder ☐ Outro: _____	Para responder esta questão, considere: - orientação sexual: capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva e/ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e/ou sexuais com essas pessoas. Em relação a orientação sexual, você se considera: ☐ assexual: não possui a atração sexual como atração primária, como regra, tendo outras atrações (omni-) ☐ bissexual: sente atração afetiva e/ou sexual por pessoas de ambos os gêneros ☐ gay: homem: sente atração afetiva e/ou sexual por outro homem ☐ heterossexual: sente atração afetiva e/ou sexual por uma pessoa do gênero oposto ☐ lésbica: mulher que sente atração afetiva e/ou sexual por outra mulher ☐ pansexual: sente atração afetiva e/ou sexual por uma pessoa independentemente de sua identidade de ☐ prefiro não responder ☐ Outro: _____	Caso você NÃO tenha marcado "Licenciatura" na questão anterior, ou seja, não tenha formação inicial específica para o magistério (docentes SEM licenciatura), você buscou alguma formação pedagógica voltada especificamente para a docência? Por exemplo: curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica; Curso de complementação pedagógica.... Escolha "SIM" apenas no caso de curso de caráter pedagógico em andamento ou já concluído. ☐ sim ☐ não ☐ prefiro não responder
Para responder esta questão, considere: - pessoa cis (cisgênero): se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer; - pessoa trans (transgênero): se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído ao nascer; - pessoa não-binária: não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente. Em relação a gênero, como você se identifica? ☐ homem cis ☐ homem trans ☐ mulher cis ☐ mulher trans ☐ pessoa não binária ☐ prefiro não responder ☐ Outro: _____	Há quanto tempo você é docente no IFRS? * ☐ até 2 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ 6 a 8 anos ☐ 9 a 11 anos ☐ 12 ou mais ☐ prefiro não responder	Área de conhecimento da sua formação inicial (graduação) - Opções com base nas Áreas do Conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq * Caso tenha feito mais de uma graduação, favor marcar as opções correspondentes. ☐ Ciências Exatas e da Terra ☐ Ciências Biológicas ☐ Engenharias ☐ Ciências da Saúde ☐ Ciências Agrárias ☐ Ciências Sociais Aplicadas ☐ Ciências Humanas ☐ Linguística, Letras e Artes ☐ prefiro não responder
Para responder esta questão, considere: - intexexo: é um termo guarda-chuva que descreve pessoas que nascem com características físicas, genéticas ou hormonais que não podem ser classificadas como sendo tipicamente masculinas ou femininas. Você é uma pessoa intexexo? ☐ sim ☐ não ☐ prefiro não responder	Formação inicial (graduação: nível superior completo) E possível indicar mais de uma opção. Favor considerar apenas cursos de graduação completos/finalizados. ☐ Licenciatura ☐ Bacharelado ☐ Tecnologia ☐ prefiro não responder	II EU NA ENGENHARIA Nesta seção gostaria de saber como você se sente na docência em engenharia Como você se sente sendo docente da Engenharia? Texto de resposta longa Como você completaria as frases a seguir? Descrição (opcional)

[illegible]

* As situações relatadas e/ou presenciadas envolveram: ☐ piadas, comentários pejorativos, gestos de desprezo e/ou insinuações desqualificantes ☐ constranger, isolar, ofender e/ou maltratar a pessoa de forma repetitiva (assédio moral) ☐ importunação e/ou assédio sexual ☐ agressão física ☐ prefero não responder ☐ Outro: _____	* Você reportou a situação à coordenação do curso ou outra instância do campus ou do IFRS? ☐ sim ☐ não ☐ prefero não responder
Dos direitos a seguir, assinale quais você tem conhecimento que estão garantidos às pessoas dissidentes sexuais e de gênero no Brasil: ☐ uso de nome social / retificação de nome ☐ união estável / casamento ☐ adoção ☐ sucessão de bens no caso de morte de cônjuge ☐ aplicação da lei Maria da Penha às mulheres trans ☐ proteção contra violência (LGBTfobia - crime equiparado ao de racismo) ☐ processo transexualizador pelo SUS ☐ uso de banheiros de acordo com a identidade e/ou expressão de gênero de cada estudante. ☐ prefero não responder ☐ Outro: _____	Qual a sua percepção sobre os direitos citados? Texto de resposta longa
* Você conhece a política de <i>Política de Prevenção e Combate ao Assédio e a Violência no IFRS</i>? ☐ sim ☐ não ☐ em parte ☐ prefero não responder	* Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, sabe a quem se dirigir para buscar ajuda e providências? ☐ sim ☐ não ☐ prefero não responder

Seção 10 de 15 Título da seção (opcional) Descrição (opcional)	* Você ficou satisfeito/a com o encaminhamento dado à situação pela coordenação do curso ou outra instância do campus/IFRS? ☐ sim ☐ não ☐ em parte ☐ não tive conhecimento sobre o encaminhamento ☐ prefero não responder
Seção 11 de 15 Título da seção (opcional) Descrição (opcional)	VII - CONHECIMENTOS SOBRE DIREITOS E ESTRUTURA Descrição (opcional)

Seção 13 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

Se você vir alguém sofrer ou se for vítima de assédio/violência no campus, você está disposto(a) a buscar ajuda (e/ou ajudar) para que sejam tomadas providências?

☐ sim
 ☐ não
 ☐ depende
 ☐ prefiro não responder

Seção 14 de 15

VIII PARA FINALIZAR...

Descrição (opcional)

Há algo que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste questionário?

Seção 12 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

De quais projetos você participou ou participa?

Seção 13 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

Você acredita que a formação no curso de Engenharia contribui para que o(a) estudante se torne um(a) profissional preparado(a) para acolher as diferenças no seu local de trabalho?

☐ sim
 ☐ não
 ☐ em parte
 ☐ não tenho certeza
 ☐ prefiro não responder

Seção 14 de 15

VIII PARA FINALIZAR...

Descrição (opcional)

Há algo que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste questionário?

Seção 12 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

De quais projetos você participou ou participa?

Seção 13 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

Caso tenha respondido **não** ou **depende** na questão anterior, por favor, justifique:

Seção 14 de 15

VIII PARA FINALIZAR...

Descrição (opcional)

Há algo que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste questionário?

Seção 12 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

De quais projetos você participou ou participa?

Seção 13 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

Você acredita que a formação no curso de Engenharia contribui para que o(a) estudante se torne um(a) profissional preparado(a) para acolher as diferenças no seu local de trabalho?

☐ sim
 ☐ não
 ☐ em parte
 ☐ não tenho certeza
 ☐ prefiro não responder

Seção 14 de 15

VIII PARA FINALIZAR...

Descrição (opcional)

Há algo que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste questionário?

Seção 12 de 15

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

De quais projetos você participou ou participa?

APÊNDICE I – ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Seção	Docentes		Estudantes	
	nº de questões objetivas / temas	nº de questões dissertativas / temas	nº de questões objetivas / temas	nº de questões dissertativas / temas
I Dados sociodemográficos	13 questões (08 de múltipla escolha de resposta única, 03 múltipla escolha de resposta múltipla, 02 dicotômicas) - <i>Campus</i> , faixa etária, estado civil, cor/raça, crença/religião, gênero, ser ou não intersexo, orientação sexual, tempo de docência no IF, titulação, formação inicial, área conhecimento, formação pedagógica	01 questão - formação para a docência	10 questões (08 de múltipla escolha de resposta única, 02 dicotômicas) - <i>Campus</i> (curso, faixa etária, estado civil, cor/raça, crença/religião, gênero, ser ou não intersexo, orientação sexual, bolsa-auxílio)	-
II Eu na engenharia	-	03 questões - ser docente no curso de engenharia - ser estudante no curso de engenharia - ser engenheiro	-	03 questões - significado de cursar engenharia - o que motivou a cursar engenharia - ser engenheiro
III Percepção de acolhimento no curso	15 afirmativas (escala de concordância de 5 pontos) - acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero por estudantes; docentes; coordenação; percepção geral no curso; percepção independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - ambiente seguro para pessoas dissidentes sexuais e de gênero: percepção geral no curso; independente de da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - organização curricular contempla o tema do acolhimento às diferenças, incluindo gênero e sexualidade - espaços para a discussão e formação em relação às diferenças, incluindo as de gênero e sexualidade.	-	15 afirmativas (escala Likert de concordância de 5 pontos) - acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero por estudantes; docentes; coordenação; percepção geral no curso; percepção independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - ambiente seguro para pessoas dissidentes sexuais e de gênero: percepção geral no curso; independente de da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - organização curricular contempla o tema do acolhimento às diferenças, incluindo gênero e sexualidade - espaços para a discussão e formação em relação às diferenças, incluindo as de gênero e sexualidade.	-
IV Percepção de acolhimento no campus	14 afirmativas (escala de concordância de 5 pontos) - acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero pela gestão; TAEs; percepção geral no campus; percepção independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - ambiente seguro para pessoas dissidentes sexuais e de gênero: percepção geral no campus; independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - conhecimento sobre os núcleos de ações afirmativas do <i>campus</i>	-	14 afirmativas (escala Likert de concordância de 5 pontos) - acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero pela gestão; TAEs; percepção geral no campus; percepção independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - ambiente seguro para pessoas dissidentes sexuais e de gênero: percepção geral no campus; independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade) - conhecimento sobre os núcleos de ações afirmativas	-

	- contribuição dos núcleos de ações afirmativas para o acolhimento às diferenças e diminuição do preconceito		do <i>campus</i> - contribuição dos núcleos de ações afirmativas para o acolhimento às diferenças e diminuição do preconceito	
V Percepção individual de acolhimento	05 afirmativas (escala de concordância de 5 pontos) - acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero: percepção geral individual; percepção independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade)		05 afirmativas (escala Likert de concordância de 5 pontos) - acolhimento às pessoas dissidentes sexuais e de gênero: percepção geral individual; percepção independente da presença de outros marcadores sociais (cor/raça, crença/religião, situação socioeconômica, idade)	
VI Percepção sobre discriminação	06 questões (03 de múltipla escolha de resposta única, 03 múltipla escolha de resposta múltipla) - ouviu e/ou presenciou situações - quem sofreu a discriminação - quem praticou a discriminação - tipo de situação - reporte à coordenação/instância superior - satisfação com o encaminhamento		06 questões (03 de múltipla escolha de resposta única, 03 múltipla escolha de resposta múltipla) - ouviu e/ou presenciou situações - quem sofreu a discriminação - quem praticou a discriminação - tipo de situação - reporte à coordenação/instância superior - satisfação com o encaminhamento	
VII Percepção sobre direitos e estrutura	07 questões (03 de múltipla escolha de resposta única, 02 múltipla escolha de resposta múltipla, 02 dicotômicas) - conhecimento de direitos conquistados - conhecimento política prevenção e combate ao assédio - IFRS - sabe a quem solicitar ajuda - está disposto a buscar ajuda e/ou ajudar vítimas de assédio/violência no <i>campus</i> - participação nos Núcleos de ações afirmativas - participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão	04 questões - percepção sobre direitos - disposição para buscar ajuda e/ou ajudar vítimas de assédio/violência no <i>campus</i> - participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão - conforto para conversar sobre questões de acolhimento às pessoas dissidentes de gênero e sexualidade no curso	07 questões (03 de múltipla escolha de resposta única, 02 múltipla escolha de resposta múltipla, 02 dicotômicas) - conhecimento de direitos conquistados - conhecimento política prevenção e combate ao assédio - IFRS - sabe a quem solicitar ajuda - está disposto a buscar ajuda e/ou ajudar vítimas de assédio/violência no <i>campus</i> - participação nos Núcleos de ações afirmativas - participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão - contribuição do curso para formação para acolher as diferenças no local de trabalho	03 questões - percepção sobre direitos - disposição para buscar ajuda e/ou ajudar vítimas de assédio/violência no <i>campus</i> - participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão
VIII Para finalizar	-	03 questões - aspectos não contemplados a citar - experiência de participação - manifestação de interesse para grupos focais	-	03 questões - aspectos não contemplados a citar - experiência de participação - manifestação de interesse para grupos focais

APÊNDICE J – AÇÕES PARA DIVULGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Convite por e-mail

Docentes da ENGENHARIA - convite para participação pesquisa
2 mensagens

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli <maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br> 10 de setembro de 2024 às 11:35

Para: Coordenação do Curso Superior de Engenharia de Controle e Automação <coord.eng.controle@farroupilha.ifrs.edu.br>, coord.eng.mecanica@farroupilha.ifrs.edu.br, Coordenação Engenharia Metalúrgica <coordenacao.em@caxias.ifrs.edu.br>, Coordenação Engenharia de Produção <coordenacao.ep@caxias.ifrs.edu.br>

Olá Docente de Engenharia!

Gostaria de convidar você a participar da minha pesquisa de doutorado intitulada "A ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos de dissidentes sexuais e de gênero à existência e à educação no IFRS", respondendo o formulário no link <https://forms.gle/Zc32zENYkV7c5aL89>

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa opto por adotar a expressão *Dissidentes sexuais e de gênero* para me referir a todas aquelas pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade, ou seja, pessoas que não se entendem como heterossexuais e/ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento.

Destaco que gostaria de contar com a participação de cada docente do curso de engenharia, por isso não é necessário ser dissidente sexual e/ou de gênero para respondê-la. Agradeço também se você puder lembrar e incentivar seus colegas a responderem a pesquisa.

Para responder ao formulário de pesquisa [clique aqui](#).

Atenciosamente,

Prof.ª Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

**Servidora em afastamento para qualificação stricto sensu (retorno previsto para 28/02/2026)*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9571-4115>
Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8404479044782223>

QR Code - para acesso aos formulários - estudantes

Estudante de Engenharia do Campus Farroupilha!

REFORÇO O CONVITE PARA você participar da minha pesquisa de tese, **RESPONDENDO O FORMULÁRIO** "Direito à existência e à educação: o reconhecimento dos direitos de dissidentes sexuais e de gênero nos cursos de Engenharia do IFRS"

Conto com você!

Prof.ª Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli



Estudante de Engenharia do Campus Caxias do Sul!

REFORÇO O CONVITE PARA você participar da minha pesquisa de tese, **RESPONDENDO O FORMULÁRIO** "Direito à existência e à educação: o reconhecimento dos direitos de dissidentes sexuais e de gênero nos cursos de Engenharia do IFRS"

Conto com você!

Prof.ª Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli



APÊNDICE K – TCLE: ENTREVISTA INDIVIDUAL COORDENAÇÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ETAPA VI – ENTREVISTA INDIVIDUAL COORDENADOR(A) DE CURSO

Olá **Coordenador(a) do curso de Engenharia!**

Você está sendo convidado(a) a participar da **pesquisa de Doutorado** intitulada: **“A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela.

O **objetivo da pesquisa** é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo os direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa adotamos a expressão **Dissidentes sexuais e de gênero** para nos referirmos às pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade, ou seja, **pessoas que não se entendem como heterossexuais e/ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento**.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista individual, que será realizada com as coordenações dos cursos de Engenharia do IFRS. Sua participação será **voluntária e não implicará em nenhuma remuneração**.

1) O que preciso fazer?

Você precisa ser coordenador(a) de um dos cursos de Engenharia, no campus de Caxias do Sul ou de Farroupilha no ano de 2024, com portaria vigente.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante. Após prestadas as informações e esclarecidas as suas dúvidas, duas vias deste TCLE serão assinadas por você e pelas pesquisadoras. Recomendamos que você guarde a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

A entrevista visa conhecer um pouco da sua trajetória como docente, desafios enfrentados como coordenador(a) do curso de engenharia, suas percepções acerca do acolhimento às diferenças no curso de engenharia, direitos das pessoas dissidentes sexuais e de gênero; espaços no currículo e no IFRS para as diferenças, com ênfase nas diferenças de gênero e sexualidade.

A realização da entrevista será presencial, em espaço adequado, no *campus* do qual você faz parte, em data e horário previamente agendados com você, de forma a não interferir na sua rotina. A condução da entrevista se dará em um único encontro e o tempo de duração previsto é de 60 a 90 minutos. Para otimizar o processo de entrevista e possibilitar a adequada análise das informações pelas pesquisadoras, serão feitas anotações e gravação em áudio, que será transcrita e, após a transcrição, será apagada.

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções; desconforto durante a gravação de áudio; alterações da visão de mundo, de relacionamento e de comportamento em função de reflexões sobre as diferenças, em especial sobre gêneros e sexualidades; estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões apresentadas; quebra de sigilo e quebra de anonimato (mesmo que involuntária e não intencional).

Para minimizar tais riscos, será garantido local reservado e total liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal, ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade, a qualquer momento. As pesquisadoras permanecerão à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, antes, durante e após a realização da entrevista. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Comissão Interna de Saúde, Segurança e Prevenção de Acidentes (CISSPA) do *campus*. Entretanto, caso o desconforto seja extremo, é indicado fazer uma ligação ao CVV (188), SAMU (192) ou buscar suporte no serviço público de sua cidade.

3) Quais são os benefícios em participar?

A sua participação na pesquisa trará **benefícios indiretos**, como o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros/as engenheiros/as) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade. Esperamos que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional quanto profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e para uma vida digna e melhor, por isso a importância da sua participação.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As gravações em áudio serão apagadas após a transcrição. As observações realizadas pelas pesquisadoras e a transcrição das gravações em áudio serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos. As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

A sua decisão de participar desta pesquisa é voluntária, você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de iniciada a entrevista, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua liberdade de recusa e de desistência. **Não há despesas ou compensações financeiras.**

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli (Doutoranda) pelo e-mail maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br e Profª Dra. Nilda Stecanela (Orientadora), pelo e-mail nstecane@ucs.br. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco S, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado nº 6.998.585.

Após ler este termo, e esclarecer suas dúvidas, para concordar em participar, complete os dados abaixo, e assine as duas vias em ambas as páginas,

Eu, _____, declaro que recebi informações suficientes a respeito do estudo “A ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS”. Declaro que recebi informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada, bem como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Dou meu consentimento livre e esclarecido para ser participante voluntário(a) na entrevista em grupo (grupo focal) desta pesquisa, autorizando a gravação em áudio.

Local e data

Assinatura do(a) coordenador(a) participante

Profª Dra. Nilda Stecanela - Orientadora

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli - Doutoranda

APÊNDICE L – ROTEIRO: ETAPA VI – ENTREVISTA INDIVIDUAL COORDENAÇÃO DE CURSO

Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Pesquisadora: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Projeto de pesquisa: A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS

Roteiro semiestruturado da Entrevista com a coordenação do curso

Questões	
Iniciais	Saudação, objetivo da pesquisa e da entrevista. Preenchimento de ficha com dados sociográficos e entrega/leitura do TCLE. Como você se tornou docente de engenharia? Você poderia falar um pouco sobre como foi a sua trajetória até chegar à coordenação deste curso?
Transição	Na sua experiência como coordenador/a, quais têm sido os seus principais desafios? Cursos de engenharia costumam ser vistos como espaços predominantemente masculinos e cisheteronormativos, ou seja, formado por homens, heterossexuais e cisgênero. Qual a sua percepção sobre isso enquanto coordenador/a?
Centrais	Pensando no acolhimento às diferenças (como raça/cor, idade, necessidades especiais, condições socioeconômicas, gênero...) que demandas têm chegado a você no âmbito do curso? - E, especificamente, em relação às pessoas dissidentes sexuais e de gênero (LGBTQIA+)? Você poderia compartilhar de que forma costuma encaminhar/atender a essas demandas? Com relação às facilidades ou dificuldades no acolhimento a dissidentes sexuais e gênero, você percebe a existência de posturas similares ou discrepantes entre docentes e estudantes? Em que aspectos? Dissidentes sexuais e de gênero têm conquistado diversos direitos nos últimos anos. Como os/as estudantes e docentes do curso têm sido preparados para acolher as diferenças e reconhecer tais direitos? Há espaço/previsão na organização curricular do curso para isso? No IFRS, Núcleos de Ações Afirmativas e Projetos de ensino, pesquisa e extensão possibilitam à comunidade acadêmica realizar estudos, pesquisas, discussões e diversas ações relacionadas às diferenças. No seu entendimento qual a importância destes espaços para o curso que você coordena? Você considera suficiente o nível de envolvimento de docentes e estudantes do curso com tais Núcleos/Projetos?
Resumo	Em síntese, como você avalia o acolhimento às diferenças de gênero e sexualidade no curso e o reconhecimento dos direitos dessas pessoas no curso de engenharia?
Final	Para finalizar, há algo que você gostaria de acrescentar sobre o que conversamos ou que não abordamos?

APÊNDICE M – ROTEIRO: ETAPA VII – GRUPOS FOCAIS

**Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação**

Pesquisadora: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Projeto de pesquisa:

A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS

Grupo Focal com DOCENTES/ESTUDANTES de Engenharia - Roteiro

Data:

Horário:

Local:

1. Objetivos da Pesquisa

A pesquisa tem por objetivo principal desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo seus direitos, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

Configuram-se como objetivos específicos:

- identificar nos projetos pedagógicos dos cursos de engenharia do IFRS, as diretrizes para uma formação humanizadora;
- examinar a formação pedagógica de professores que atuam nos cursos de engenharia;
- analisar como se estabelecem as relações de gêneros e sexualidades no ambiente de sala de aula e no *campus*, na percepção de docentes, estudantes e gestores educacionais;
- discutir a práxis docente necessária para a formação de cidadãos que atuem como profissionais e líderes que possam atuar como agentes de transformação do contexto sócio-organizacional Cisheteronormativo;
- verificar se e como ocorre a interlocução entre docentes, estudantes, e coordenadores com os Núcleos de Estudos de Gênero e Sexualidade e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão em cada *campus*.

2. Objetivos do Grupo Focal

No contexto do projeto de pesquisa, a realização do grupo focal pretende:

- analisar como se estabelecem as relações de gêneros e sexualidades no ambiente de sala de aula e no *campus*, na percepção de estudantes;
- discutir a práxis docente necessária para a formação de cidadãos que atuem como profissionais e líderes que possam atuar como agentes de transformação do contexto sócio-organizacional Cisheteronormativo;

- verificar se e como ocorre a interlocução entre docentes, estudantes, e coordenadores com os Núcleos de Estudos de Gênero e Sexualidade e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão em cada *campus*.

3. Apresentação da Equipe

Coordenadora/Mediadora: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Colaborador(a) observador(a): Lilian Carla Molon

4. Apresentação e combinações sobre a dinâmica do encontro

- TCLE - Esclarecimentos de dúvidas, assinaturas
- Breve apresentação de cada participante
- Os três temas para a discussão
- A manifestação dos diferentes pontos de vista
- A importância do respeito à diversidade de opiniões
- Gravação em áudio
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro
- Tempos previstos: 30 minutos para cada tema e 15 minutos para as considerações finais.

5. Atribuições da Equipe

- Observadora:
 - a) controla o tempo de cada tema, sinalizando quando restarem 5 min;
 - b) desenha a arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;
 - c) registra as reações na sala;
 - d) anota a sequência das falas;
 - e) registra pontos centrais da discussão;
 - f) cronologia dos tempos de fala com reações.
- Mediadora:
 - a) controla o uso da palavra;
 - b) estimula a participação de todos/as;
 - c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
 - d) introduz e fecha as discussões

Temas para a discussão no grupo

Tema 1: - Acolhimento às diferenças

Meu primeiro convite, é para que vocês observem por alguns instantes o mosaico humano nesta figura - deixar que observem atentamente e com calma, depois, perguntar:



Crédito imagem: Fonte: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/desenho-de-colagem-de-pessoas>

O que chamou a atenção de vocês nesta figura? Deixar que compartilhem...

Pensando no seu curso de engenharia, como é esse mosaico? Quem está nele? (Cavocar: quem deveria/poderia estar mas não está? Pessoas dissidentes sexuais e de gênero fazem parte? Poderiam fazer? O curso de engenharia é para "iguais" ou dá para ser diferente?)

Tema 2 - Direitos Reconhecidos

Meu segundo convite é para lerem esta relação dos principais direitos conquistados pelas pessoas dissidentes sexuais e de gênero (deixar que leiam):

- Proibição da cura gay (1999)
- Processo transexualizador pelo SUS (2008, 2013)
- Nome social (2009, 2016, 2018)
- Retificação de nome (2018)
- União/Casamento Homoafetivo (2011, 2013)
- Registro filhos havidos por reprodução assistida (2016)
- Herança: sucessão de bens no caso de morte de cônjuge (2017)
- Criminalização da homotransfobia - crime equiparado ao racismo (2019)
- Garantia de material e ensino sobre gênero e orientação sexual nas escolas (2020)
- Doação de sangue (2020)
- Aplicação da Lei Maria da Penha para as mulheres trans (2022)
- Uso do banheiro e vestiários de acordo com a identidade de gênero nas instituições de ensino (2023)

Como vocês se sentem em relação a essas questões? Deixar que falem...

No curso de engenharia, tais direitos são discutidos? Deixar que falem...

Como vocês percebem a garantia desses direitos no curso e no IFRS? Deixar que falem...

Tema 3 - Espaços no currículo e no IF

Meu terceiro convite, é para que vocês analisem as seguintes situações:

Situação A:

João foi vítima de homofobia no ambiente de trabalho. Como estagiário do setor de engenharia de uma indústria de médio porte, ouviu piadas sobre a sua orientação sexual, foi apelidado de "viadinho da engenharia" e, ao se recusar a realizar uma tarefa que não fazia parte das suas atribuições, foi vítima de xingamentos homofóbicos na presença de colegas e do seu líder. Ao buscar apoio junto ao seu líder, obteve como resposta: "São apenas brincadeiras, não leve isso tão a sério". O ambiente tornou-se insustentável, e João decidiu sair da empresa.

Situação B:

Maria lidera uma equipe de projetos em uma indústria de grande porte. Há alguns dias, foi informada que uma das pessoas da sua equipe, que retornará das férias, passou pela transição de gênero. O RH solicitou que Maria prepare a equipe para acolher a colega Cris, uma mulher trans, de forma a tornar o ambiente acolhedor e seguro.

Maria não tem dormido bem, visto que é a primeira vez que passa por essa situação e não se sente preparada.

Durante o curso de engenharia, o tema das diferenças não foi abordado, lembra que conversou com a gestão de curso sobre essa possibilidade, mas a resposta foi que o número de pessoas LGBTQs no curso era quase zero e não havia espaço no currículo para mais disciplinas.

O que a leitura dessas duas situações suscitou em vocês?

A sala de aula da engenharia é um espaço que possibilita discutir sobre as questões de acolhimento das diferenças?

Há espaço no currículo do curso para isso? (Quais? São suficientes na sua formação em engenharia?)

Que outros espaços existem e são oportunizados a vocês no *campus/IFRS*? Em que medida esses espaços são ocupados?

-

Fechamento: Alguém gostaria de acrescentar algo?

Agradecimentos.

APÊNDICE N – TCLE: GRUPO FOCAL ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ETAPA VII – GRUPO FOCAL – ESTUDANTES

Olá Estudante de Engenharia!

Você está sendo convidado(a) a participar da **pesquisa de Doutorado** intitulada: “**A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela.

O **objetivo da pesquisa** é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo os direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa adotamos a expressão **Dissidentes sexuais e de gênero** para nos referirmos às pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade, ou seja, **pessoas que não se entendem como heterossexuais e/ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento**.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista em grupo (também denominada de grupo focal), juntamente com outros estudantes do curso de Engenharia do IFRS. Sua participação será **voluntária** e **não implicará em nenhuma remuneração**.

1) O que preciso fazer?

Você precisa ter mais de 18 anos e estar matriculado em um dos cursos de Engenharia do IFRS, no campus de Caxias do Sul ou de Farroupilha.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante. Após prestadas as informações e esclarecidas as suas dúvidas, duas vias deste TCLE serão assinadas por você e pelas pesquisadoras. Recomendamos que você guarde a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

O grupo será formado por no mínimo 6 (seis) e no máximo 14 (quatorze) estudantes matriculados(as) nos cursos de engenharia do IFRS, para compartilhar percepções de cada um(a) de acordo com o que cada um(a) se sentir à vontade de compartilhar, sobre questões acerca do acolhimento às diferenças no curso de engenharia, direitos das pessoas dissidentes sexuais e de gênero; espaços no currículo e no IFRS para as diferenças, com ênfase nas diferenças de gênero e sexualidade.

A realização do grupo será presencial, em espaço adequado, no *campus* do qual você faz parte, em data e horário previamente agendados com os/as participantes. O grupo se reunirá uma única vez e o tempo de duração previsto é de no máximo duas horas. Para otimizar o processo de entrevista e possibilitar a adequada análise das percepções dos(as) participantes pelas pesquisadoras, serão feitas anotações e gravações em áudio. As gravações serão transcritas e, após a transcrição, serão apagadas.

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções e interagir em grupo; desconforto durante as gravações de áudio; alterações da visão de mundo, de relacionamento e de comportamento em função de reflexões sobre as diferenças, em especial sobre gêneros e sexualidades; estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões apresentadas; quebra de sigilo e quebra de anonimato (mesmo que involuntária e não intencional).

Para minimizar tais riscos, será garantido local reservado e total liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal, ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade, a qualquer momento. As pesquisadoras permanecerão à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, antes, durante e após a realização da entrevista. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do *campus*. Entretanto, caso o desconforto seja extremo, é indicado fazer uma ligação ao CVV (188), SAMU (192) ou buscar suporte no serviço público de sua cidade.

3) Quais são os benefícios em participar?

A sua participação na pesquisa trará **benefícios indiretos**, como o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros/as engenheiros/as) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade. Esperamos que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional quanto profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e para uma vida digna e melhor, por isso a importância da sua participação.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As gravações em áudio serão apagadas após a transcrição. As observações realizadas pelas pesquisadoras e a transcrição das gravações em áudio serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos. As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

A sua decisão de participar desta pesquisa é voluntária, você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de iniciada a entrevista, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua liberdade de recusa e de desistência. **Não há despesas ou compensações financeiras.**

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli (Doutoranda) pelo e-mail maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br e Profª Dra. Nilda Stecanela (Orientadora), pelo e-mail nstecane@ucs.br. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco S, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado nº 6.998.585.

Após ler este termo, e esclarecer suas dúvidas, para concordar em participar, complete os dados abaixo, e assine as duas vias em ambas as páginas,

Eu, _____, declaro que recebi informações suficientes a respeito do estudo “A ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS”. Declaro que recebi informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada, bem como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Dou meu consentimento livre e esclarecido para ser participante voluntário(a) na entrevista em grupo (grupo focal) desta pesquisa, autorizando a gravação em áudio.

Local e data

Assinatura do(a) estudante participante

APÊNDICE O – TCLE: GRUPO FOCAL DOCENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ETAPA VII - GRUPO FOCAL - DOCENTES

Olá **Docente de Engenharia!**

Você está sendo convidado(a) a participar da **pesquisa de Doutorado** intitulada: **“A Ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela.

O **objetivo da pesquisa** é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo os direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho.

É possível que a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Pessoas Trans, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades mais) seja mais familiar a você. No entanto, nesta pesquisa adotamos a expressão **Dissidentes sexuais e de gênero** para nos referirmos às pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade, ou seja, **pessoas que não se entendem como heterossexuais e/ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento**.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista em grupo (também denominada de grupo focal), juntamente com outros docentes do curso de Engenharia do IFRS. Sua participação será **voluntária** e **não implicará em nenhuma remuneração**.

1) O que preciso fazer?

Você precisa ministrar componente(s) curricular(s) em um dos cursos de Engenharia do IFRS, no campus de Caxias do Sul ou de Farroupilha no ano de 2024.

Sua participação no estudo terá início somente após você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante. Após prestadas as informações e esclarecidas as suas dúvidas, duas vias deste TCLE serão assinadas por você e pelas pesquisadoras. Recomendamos que você guarde a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

O grupo será formado por no mínimo 6 (seis) e no máximo 14 (quatorze) docentes dos cursos de engenharia do IFRS, para compartilhar percepções de cada um(a) de acordo com o que cada um(a) se sentir à vontade de compartilhar, sobre questões acerca do acolhimento às diferenças no curso de engenharia, direitos das pessoas dissidentes sexuais e de gênero; espaços no currículo e no IFRS para as diferenças, com ênfase nas diferenças de gênero e sexualidade.

A realização do grupo será presencial, em espaço adequado, no *campus* do qual você faz parte, em data e horário previamente agendados com os participantes. O grupo se reunirá uma única vez e o tempo de duração previsto é de no máximo duas horas. Para otimizar o processo de entrevista e possibilitar a adequada análise das percepções dos(as) participantes pelas pesquisadoras, serão feitas anotações e gravações em áudio. As gravações serão transcritas e, após a transcrição, serão apagadas.

2) Quais os possíveis riscos ou desconfortos ao participar do estudo?

Há riscos mínimos, dentre os quais: medo, vergonha, constrangimento ao expor suas percepções e interagir em grupo; desconforto durante as gravações de áudio; alterações da visão de mundo, de relacionamento e de comportamento em função de reflexões sobre as diferenças, em especial sobre gêneros e sexualidades; estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões apresentadas; quebra de sigilo e quebra de anonimato (mesmo que involuntária e não intencional).

Para minimizar tais riscos, será garantido local reservado e total liberdade para não responder questões constrangedoras e que causem incômodo pessoal, ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer penalidade, a qualquer momento. As pesquisadoras permanecerão à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, antes, durante e após a realização da entrevista. Caso seja necessário, você poderá buscar apoio junto à equipe da Comissão Interna de Saúde, Segurança e Prevenção de Acidentes (CISSPA) do *campus*. Entretanto, caso o desconforto seja extremo, é indicado fazer uma ligação ao CVV (188), SAMU (192) ou buscar suporte no serviço público de sua cidade.

3) Quais são os benefícios em participar?

A sua participação na pesquisa trará **benefícios indiretos**, como o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros/as engenheiros/as) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade. Esperamos que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional quanto profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e para uma vida digna e melhor, por isso a importância da sua participação.

4) O que acontece com as informações coletadas sobre você?

Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, conforme consentimento do/da participante e as informações somente poderão ser divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo a caracterização do/da participante, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada do/da participante deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As gravações em áudio serão apagadas após a transcrição. As observações realizadas pelas pesquisadoras e a transcrição das gravações em áudio serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos. As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo, seguindo no tratamento dos dados coletados as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei 13.709/18). É garantido ainda o direito de indenização em caso de danos nos termos da lei.

5) Você pode mudar de ideia?

Sim, você terá a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

A sua decisão de participar desta pesquisa é voluntária, você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de iniciada a entrevista, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua liberdade de recusa e de desistência. **Não há despesas ou compensações financeiras.**

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli (Doutoranda) pelo e-mail maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br e Profª Dra. Nilda Stecanela (Orientadora), pelo e-mail nstecane@ucs.br. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS, na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bloco S, sala 405. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br

A presente pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de parecer consubstanciado nº 6.998.585.

Após ler este termo, e esclarecer suas dúvidas, para concordar em participar, complete os dados abaixo, e assine as duas vias em ambas as páginas,

Eu, _____, declaro que recebi informações suficientes a respeito do estudo “A ousadia de cursar engenharia: o reconhecimento dos direitos à existência e à educação de dissidentes sexuais e de gênero no IFRS”. Declaro que recebi informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada, bem como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Dou meu consentimento livre e esclarecido para ser participante voluntário(a) na entrevista em grupo (grupo focal) desta pesquisa, autorizando a gravação em áudio.

Local e data

Assinatura do(a) docente participante

APÊNDICE P – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE (TSC)

Nós, pesquisadoras do projeto de pesquisa de doutorado **“A OUSADIA DE CURSAR ENGENHARIA: O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS À EXISTÊNCIA E À EDUCAÇÃO DE DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NO IFRS”**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), na linha História e Filosofia da Educação, declaramos, para os devidos fins, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Nos comprometemos com a guarda, cuidado e utilização dos dados e informações a que tivermos acesso apenas para os fins propostos nesta pesquisa, conforme consentimento dos/das participante(s) e as informações somente serão divulgadas preservando-se o anonimato dos/das participantes, sendo sua caracterização, quando necessária, feita mediante codificação da identidade.

Somente a equipe de pesquisa terá acesso aos mesmos. Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal ou detalhada dos/das participantes deste estudo, assegurando todos os seus direitos fundamentais e individuais como a ética em pesquisa recomenda. As respostas serão armazenadas em arquivos digitais, com acesso exclusivo às pesquisadoras da equipe, sendo os dados armazenados digitalmente por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, quando então serão destruídos.

Declaramos o compromisso com o sigilo e confidencialidade dos dados a que tivermos acesso durante a pesquisa e o atendimento aos requisitos definidos pela Lei 13.709 de 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), de forma a garantir a integridade moral e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações pessoais acessadas na pesquisa.

Caxias do Sul, 08 de julho de 2024.

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Doutoranda

Dra. Nilda Stecanela
Orientadora

APÊNDICE Q – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* _____, autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada: **“A OUSADIA DE CURSAR ENGENHARIA: O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS À EXISTÊNCIA E À EDUCAÇÃO DE DISSIDENTES SEXUAIS E DE GÊNERO NO IFRS”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), na linha História e Filosofia da Educação, e conduzida pela pesquisadora Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela.

Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo. Serão, ainda, observadas na íntegra, as disposições constantes na Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709/2018, no tocante à preservação da confidencialidade de todas as informações pessoais coletadas, que serão utilizadas unicamente para atender à finalidade específica da pesquisa, sendo realizada, sempre que possível, a anonimização de eventuais dados pessoais sensíveis.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, à pesquisadora, acesso à lista de e-mail de estudantes e docentes dos cursos de Engenharia do *campus*, para encaminhamento de convite de participação voluntária nas etapas de pesquisa e envio de formulário *on-line* e TCLE; acesso aos *campi* e espaço físico para realização das entrevistas presenciais com coordenadores/as de curso e para a realização de grupos focais com os estudantes e docentes dos cursos de engenharia previstos no projeto, acesso aos documentos institucionais de domínio público.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 ou 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 Bloco S sala 405 CEP 95070-560 - Caxias do Sul

Telefone: (54) 3218-2829

Pesquisador(a) principal: Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Telefone para contato: 54 9 9993 1302

E-mail para contato: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br

Demais pesquisadores:

Nome: Nilda Stecanela

Telefone para contato: 54 9 9977 1560

E-mail para contato: nstecane@ucs.br

APÊNDICE R – FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NOS COMPONENTES CURRICULARES: TEMAS TRANSVERSAIS E EXTENSÃO

CURSO ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – CAMPUS CAXIAS DO SUL											
Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Introdução à Engenharia Produção	Obrigatório	66	1º					x		Estudar a origem da Engenharia da Produção, seus principais conceitos e aplicações, bem como apresentar uma visão geral de seu campo de atuação e das relações com outras áreas do conhecimento. Habilitar o discente quanto ao uso de ferramentas de educação a distância e os princípios do Desenho Universal.	Visão geral do curso de Engenharia de Produção. Desenvolvimento histórico. O papel social do Engenheiro de Produção. Legislação profissional. Áreas de atuação do Engenheiro de Produção. Organização pessoal e gerenciamento organizacional. Introdução aos principais conceitos relacionados a Engenharia de Produção. Noções de sistemas de produção. Conceitos de produtividade. Introdução aos Princípios do Desenho Universal para desenvolver soluções inclusivas e acessíveis que beneficiem todos os membros da sociedade. Introdução a educação a distância, com a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle.
Ética e Relações Humanas	Obrigatório	33	1º	x	x	x		x		Refletir sobre o mundo do trabalho, com base em pressupostos éticos, para interpretar práticas sociais em diferentes contextos socioeconômicos.	Estudo dos conceitos fundamentais, das teorias, definições e classificações da Ética e da ação moral. Fundamentos de História do Trabalho. A organização do mundo do trabalho no contexto global. O processo de globalização e os efeitos nas relações de trabalho e nas práticas sociais. As mudanças socioeconômicas no Brasil. Estudo da história e cultura afro-brasileira e africana e também da diversidade cultural presentes nos grupos sociais. Análise e compreensão das principais correntes do pensamento explicativas do agir humano e o dever no campo do Trabalho. Discussão de temas da educação em Direitos Humanos na cultura das sociedades atreladas à educação étnico-racial. Incentivar os alunos a considerar o impacto social de seu trabalho de engenharia e a importância de projetar soluções que sejam acessíveis e benéficas para todos.
Informática Aplicada I	Obrigatório	66	1º					x		Utilizar o sistema operacional Windows com seus programas aplicativos e utilitários, a fim de compreender conceitos básicos de informática.	Introdução à informática. Sistemas operacionais. Editores de textos. Planilhas eletrônicas. Técnicas de apresentação. Ferramentas para internet e e-mail. Tecnologias aplicadas aos princípios do desenho universal.
Gestão Ambiental	Obrigatório	33	1º			x				Proporcionar conhecimentos para a compreensão da Gestão Ambiental no contexto empresarial, visando a melhoria do desempenho ambiental por meio da implementação de medidas de controle e mitigação de danos ambientais nas atividades desenvolvidas, aplicando ferramentas dos Sistemas de Gestão Ambiental.	Estudo do histórico da Gestão Ambiental. Introdução à Química Ambiental. Relações entre Aspectos e Impactos Ambientais. Fundamentação em Legislação Ambiental. Introdução ao estudo de Licenciamento Ambiental. Estudo da Série de Normas ISO 14.000 e Sistema de Gestão Ambiental (SGA). Orientações sobre Ferramentas de Gestão Ambiental (Avaliação de Desempenho Ambiental, Auditoria e Certificação ambiental, Análise de Ciclo de Vida, Rotulagem Ambiental, Aspectos Ambientais Padrão de Produtos, etc.). Estudo de Tecnologias Ambientais Limpas (Produção mais Limpa, Logística Reversa, Energias Limpas, etc.). Sistema de Gestão Integrado: Qualidade, Meio Ambiente e Segurança. Reflexão sobre Educação Ambiental.
Cenários Econômicos e Mundo dos Negócios	Obrigatório	33	2º						5	Aplicar os conceitos econômicos básicos para compreender a contextualização econômica e social da organização, considerando o ambiente nacional e internacional.	Ciência econômica: conceito e objeto de estudo. Demanda e oferta. Mercados concorrenciais. Conceitos básicos da teoria econômica vinculados à análise macroeconômica. Economia política da globalização e novas relações com a economia internacional.
Ergonomia e Segurança do Trabalho	Obrigatório	66	2º			x				Conscientizar para os riscos à saúde em práticas dentro do mundo do trabalho, levar em conta a legislações de segurança do trabalho nos sistemas produtivos e fornecer uma visão da ergonomia, suas metodologias e sua importância para melhoria das condições de trabalho e da produtividade.	Introdução à segurança e saúde no trabalho. Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego. Riscos ambientais. Desastres, acidentes no trabalho e doenças ocupacionais. Equipamentos de segurança. Insalubridade. Periculosidade. Legislação Trabalhista. Prevenção e combate contra incêndio.
Gestão de Pessoas I	Obrigatório	66	3º			x	x	x		Compreender as múltiplas interfaces e desafios da gestão de pessoas nas organizações contemporâneas, de modo a promover melhorias em termos de cultura, clima e comportamento organizacional.	Conceito e evolução histórica da área de gestão de pessoas. O processo de gestão de pessoas. Desenvolvimento organizacional. Clima, cultura e comportamento organizacional. Aprendizado nas organizações. Gestão do conhecimento. Liderança. Ética nas relações de trabalho. Qualidade de vida no trabalho. Gestão de conflitos. Mudança organizacional.

CURSO ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – CAMPUS CAXIAS DO SUL

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Formação Extensionista	Obrigatório	66	4º						66	Entender os princípios gerais, a evolução histórica, as normativas e princípios das atividades extensionistas, permitindo a sua aplicação prática no percurso formativo do discente.	Introdução, importância e objetivos da extensão no IFRS. Histórico e regulamentações. Contextualização e análise crítica de projetos de extensão já executados. Planejamento, identificação de demandas e execução de parte de uma ação de extensão. Discussão das potencialidades e dificuldades em planejar e executar projetos de extensão.
Sistemas de Produção	Obrigatório	66	5º						20	Desenvolver as habilidades de compreensão, análise e crítica dos sistemas de produção. Proporcionar o entendimento das ferramentas de melhoria dos sistemas produtivos, bem como dos princípios e filosofias da manufatura enxuta. Apresentar fundamentos dos sistemas produtivos avançados, em especial da Indústria 4.0, permitindo a compreensão da inovação associada a processos e sistemas produtivos. Princípios do projeto de fábrica.	Princípios do Sistema Toyota de Produção (STP). Produção puxada x empurrada. Mapeamento do fluxo de valor. Ferramentas do STP (Kanban, Poka-yoke...); Troca rápida de ferramentas; Automação; Gerenciamento visual; Melhoria contínua; Outros sistemas avançados de produção e indústria 4.0. Arranjo físico e layout, plantas industriais e produção mais limpa.
Leitura e Produção de textos acadêmicos	Obrigatório	66	6º	x						Produzir textos de circulação na esfera acadêmica e profissional por meio da leitura e da análise de diferentes gêneros textuais.	Texto acadêmico como rede relações: coesão e coerência textuais. Estratégias de leitura, de análise e de produção de textos acadêmicos. Estudo de recursos linguístico-discursivos aplicados ao discurso acadêmico. Estratégias de expressão oral. Análise de textos sobre a cultura afro-brasileira, indígena e sobre o mundo do trabalho. Normas da ABNT
Práticas Extensionistas	Obrigatório	83	7º						83	Analisar e compreender a realidade dos setores industrial e de serviços local através de visitas técnicas. Planejar e executar um evento de acolhimento aos calouros. Organizar e conduzir a Semana Acadêmica do curso.	A metodologia do componente curricular realiza aprendizado prático, através de visitas a empresas dos setores industrial e de serviços, permitindo aos discentes a correlação entre os conceitos teóricos aprendidos no curso e a sua aplicação prática no ambiente empresarial. Oportuniza o desenvolvimento de habilidades organizacionais e de comunicação, através da preparação e condução de eventos acadêmicos tais como a Semana Acadêmica e o acolhimento aos calouros, promovendo a integração dos novos estudantes no ambiente acadêmico. Esta abordagem proporcionará aos discentes uma formação mais completa e integrada, preparando-os para uma atuação profissional efetiva e engajada.
Engenharia da Qualidade	Obrigatório	66	8º						20	Apresentar aos discentes o conceito sobre o controle estatístico de processos, tomando-o capaz de planejar, executar e controlar processos produtivos através das principais ferramentas de controle estatístico direcionadas para a qualidade de produtos e processos.	Conceito sobre variabilidade de processo (causas aleatórias e atribuíveis); Inspeção por amostragem; Delineamento de experimentos; Base Estatística para Gráfico de Controle; Gráfico de controle para variáveis (Gráfico da média, amplitude, variância); Gráfico de controle para atributos (fração não conforme, não conformidades); Capacidade de Processos (índices de capacidade); Controle através da soma cumulativa e da média móvel; Planejamento Econômico de Gráficos de Controle; Amostragem de aceitação; Estudo estatístico sobre 6 sigma e Avaliação dos Sistemas de Medição (MSA).
Gestão de Projetos	Obrigatório	66	8º						15	Capacitar os alunos a gerenciarem projetos complexos em diferentes contextos organizacionais e proporcionar a oportunidade de vivenciar a aplicação de seus conhecimentos em projetos práticos e relevantes para as organizações locais.	O papel do gerente de projetos. Abordagem tradicional de gestão de projetos. Gestão estratégica de projetos. Gestão de portfólio. Liderança de equipes e gestão de stakeholders. Avaliação de viabilidade e seleção de projetos. Metodologias ágeis para gestão de projetos. Corrente crítica. Gestão de riscos e mudanças. Resultados práticos de projetos de intervenção.
Desenvolvimento e Planejamento de Produto	Obrigatório	33	9º					x	17	Apresentar aos discentes atividades de planejamento e desenvolvimento de novos produtos, com foco na gestão e execução do processo de desenvolvimento e ferramentas de apoio.	Processo de Desenvolvimento de Produtos. Ideação e a relação com o nível de inovação do produto (Fuzzy Front End); Atividades de Desenvolvimento Informacional. Desenvolvimento Conceitual de Produtos; Prototipagem; Desenvolvimento de Manufatura/Produção; Tryout de Processo Produtivo; Lançamento no Mercado e pós-venda; Entendimento sobre os Gates de Decisão no PDP (Principais atividades decisórias); Design for Six Sigma; Principais ferramentas empregadas no desenvolvimento de produtos (QFD, FMEA, DFX); O uso de manufatura aditiva para desenvolvimento de novos produtos, ou para melhoria de produtos. Proposta de produtos visando os princípios do desenho universal.

CURSO ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – CAMPUS CAXIAS DO SUL											
Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Logística e Cadeia de Suprimentos	Obrigatório	33	9º					x	19	Promover a compreensão das relações existentes entre os vários atores em uma cadeia de suprimentos. Exigir a necessidade de integração, suas vantagens e desvantagens. Compreender os conceitos básicos de logística interna e externa, o papel e relevância da logística para os negócios e introduzir o estudante nas técnicas de localização de instalações logísticas.	Visão Sistêmica em Logística e Cadeias de Suprimentos; Hierarquia de decisões em Logística e Cadeias de Suprimentos; Nível de Serviço e custo total; Indicadores logísticos; Planejamento e operações de transportes; Sistemas de estoque e armazenagem; Projeto da rede física da cadeia de abastecimento; Modais de transporte; Estratégias de otimização em cadeias de abastecimento; Sistemas de Informação em Logística e Cadeias de Abastecimento. Logística reversa.
Capacitações para a Comunidade	Obrigatório	83	10º						83	Superar, através das atividades extensionistas, a fragmentação do conhecimento teórico-prático, permitindo a compreensão e aplicação dos conteúdos curriculares a partir de diferentes experiências e saberes dos territórios nos quais a instituição se encontra inserida. Capacitar a comunidade externa e/ou interna ao campus com assuntos referentes ao curso.	Os discentes irão promover a interação dialógica com a comunidade para identificar demandas de formação técnica. Realizar estudos na fronteira do conhecimento referente a demanda verificada para preparar o material necessário para a atividade, estimar a carga horária e gerir todo o processo e execução das capacitações.
Modelagem e Simulação	Obrigatório	33	10º						33	Introdução aos conceitos fundamentais da Simulação de Modelos Determinísticos para a análise e tomada de decisão no âmbito da Engenharia de Produção.	Introdução à simulação empregando recursos computacionais. Geração de números aleatórios e Método de Monte Carlo. Introdução sobre os modelos estocásticos. Modelagem para Teoria das Filas e Programação Dinâmica Estocástica.
Língua Brasileira de Sinais	Optativo II	66	10º				x			Desenvolver no educando a prática de comunicação através de sinais com os alunos surdos	Legislação e inclusão. Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa.

CURSO ENGENHARIA METALÚRGICA – CAMPUS CAXIAS DO SUL											
Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Introdução à Engenharia Metalúrgica	Obrigatório	66	1º	x	x	x	x	x		Apresentar a Instituição, o curso e tópicos sobre a profissão. Habilitar o aluno quanto ao uso de ferramentas da educação a distância e princípios do Desenho Universal.	Atribuições do Engenheiro Metalúrgico. Formas de processamento metalúrgico e aplicações básicas. O mundo do trabalho e direitos humanos. Introdução aos Princípios do Desenho Universal para desenvolver soluções inclusivas e acessíveis que beneficiem todos os membros da sociedade. Introdução a educação a distância, com a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle.
Higiene e Segurança do Trabalho	Obrigatório	33	1º			x				Conscientizar para os riscos à saúde em práticas dentro do mundo do trabalho, bem como avaliar os riscos ambientais e prestar auxílio no combate contra incêndio.	Introdução à segurança e saúde no trabalho. Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego. Riscos ambientais. Desastres, acidentes no trabalho e doenças ocupacionais. Equipamentos de segurança. Insalubridade. Periculosidade. Legislação Trabalhista. Prevenção e combate contra incêndio.
Informática Aplicada I	Obrigatório	66	1º					x		Utilizar o sistema operacional Windows com seus programas aplicativos e utilitários, a fim de compreender conceitos básicos de informática.	Introdução à informática. Sistemas operacionais. Editores de textos. Planilhas eletrônicas. Técnicas de apresentação. Ferramentas para internet e e-mail. Tecnologias aplicadas aos princípios do desenho universal.

CURSO ENGENHARIA METALÚRGICA – CAMPUS CAXIAS DO SUL

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Ética e Relações Humanas	Obrigatório	33	2º	x	x	x	x	x		Refletir sobre o mundo do trabalho, com base em pressupostos éticos, para interpretar práticas sociais em diferentes contextos socioeconômicos.	Estudo dos conceitos fundamentais, das teorias, definições e classificações da Ética e da ação moral. Fundamentos de História do Trabalho. A organização do mundo do trabalho no contexto global. O processo de globalização e os efeitos nas relações de trabalho e nas práticas sociais. As mudanças socioeconômicas no Brasil. Estudo da história e cultura afro-brasileira e africana e também da diversidade cultural presentes nos grupos sociais. Análise e compreensão das principais correntes do pensamento explicativas do agir humano e o dever no campo do Trabalho. Discussão de temas da educação em Direitos Humanos na cultura das sociedades atreladas à educação étnico-racial. Incentivar os alunos a considerar o impacto social de seu trabalho de engenharia e a importância de projetar soluções que sejam acessíveis e benéficas para todos.
Gestão Ambiental	Obrigatório	66	3º			x				Compreender a gestão ambiental no contexto empresarial, considerando os aspectos econômicos e a legislação vigente.	Visão histórica da gestão ambiental no mundo e no Brasil. Políticas de educação ambiental. Aspectos e impactos ambientais. Instrumentos de Gestão Ambiental: Avaliação de impacto ambiental, Sistemas de gestão ambiental, Certificação ambiental, Análise de ciclo de vida, Rotulagem ambiental, Auditoria ambiental. Sistema de gestão integrado: qualidade, meio ambiente e segurança.
Gestão de Projetos	Obrigatório	66	3º						15	Capacitar os alunos a gerenciarem projetos complexos em diferentes contextos organizacionais e proporcionar a oportunidade de vivenciar a aplicação de seus conhecimentos em projetos práticos e relevantes para as organizações locais.	O papel do gerente de projetos. Abordagem tradicional de gestão de projetos. Gestão estratégica de projetos. Gestão de portfólio. Liderança de equipes e gestão de stakeholders. Avaliação de viabilidade e seleção de projetos. Metodologias ágeis para gestão de projetos. Conteúdo crítico. Gestão de riscos e mudanças. Resultados práticos de projetos de intervenção.
Formação Extensionista	Obrigatório	66	6º						66	Entender os princípios gerais, a evolução histórica, as normativas e princípios das atividades extensionistas, permitindo a sua aplicação prática no percurso formativo do discente.	Introdução, importância e objetivos da extensão no IFRS. Histórico e regulamentações. Contextualização e análise crítica de projetos de extensão já executados. Planejamento, identificação de demandas e execução de parte de uma ação de extensão. Discussão das potencialidades e dificuldades em planejar e executar projetos de extensão.
Práticas Extensionistas	Obrigatório	83	7º						83	Propiciar aos estudantes a análise e compreensão da realidade da indústria metalmeccânica local, por meio de interações dialógicas interdisciplinares, interseletoriais e interinstitucionais que resultem em projetos e no planejamento e implementação de ações extensionistas indissociáveis, incorporadas ao currículo do curso.	Analisar criticamente a realidade da indústria metalmeccânica local, identificando oportunidades e desafios para o desenvolvimento dos diferentes setores da metalurgia. Esta análise se dará através do diálogo com diferentes atores sociais envolvidos na indústria metalmeccânica, planejamento e implementação de ações extensionistas que contribuam para o desenvolvimento do setor. Estas ações serão complementadas por atividades curriculares tais como pesquisas, seminários, palestras, workshops, congressos e atividades integrativas como acolhida aos calouros e semana acadêmica, nas quais os estudantes serão os protagonistas no envolvimento da comunidade, no planejamento e na organização.
Vivências Laboratoriais e portas abertas	Obrigatório	83	8º						83	Promover a aprendizagem ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares e a interação com a comunidade articulando atividades laboratoriais, projetos de extensão universitária e aplicação dos princípios fundamentais do desenho Universal. Estimular o trabalho em equipe e a colaboração entre os estudantes, professores e comunidade na busca por soluções inovadoras e acessíveis promovendo o diálogo e a troca de experiências a partir da participação da comunidade nos laboratórios e nas atividades do curso, tais como seminários e oficinas práticas, disseminando conhecimentos e abrindo as portas do curso para a comunidade.	Identificar oportunidades de articulação entre os projetos extensionistas e as atividades laboratoriais e elaborar um plano de trabalho integrado que combine estas atividades, às necessidades da comunidade e os princípios do desenho universal. Aplicar conhecimentos teóricos e práticos da engenharia metalúrgica na resolução de problemas reais da comunidade, priorizando a acessibilidade e a inclusão. Organizar o evento "Portas Abertas da Metalurgia" como forma de consolidar a participação da comunidade nos laboratórios e nas atividades do curso, tais como seminários e oficinas práticas.
Projeto Integrador	Obrigatório	50	9º					x	50	Desenvolver um projeto final de curso a partir de parcerias com empresas do setor metalúrgico e da realização de projetos de extensão que atendam às demandas reais desta comunidade. Proporcionar aos estudantes a oportunidade de vivenciar a realidade do mundo do trabalho e aplicar seus conhecimentos em projetos práticos e relevantes para a indústria metalúrgica. Promover o intercâmbio de	Realizar observação, interação com profissionais e escuta ativa dos desafios enfrentados no dia a dia dos processos, além de buscar estabelecer parcerias estratégicas com empresas do setor metalúrgico através da busca por demandas reais e seleção de temas relevantes para serem desenvolvidos nos projetos finais de curso. Orientar os estudantes na aplicação de métodos e ferramentas práticas para a resolução de problemas em projetos metalúrgicos, tais como análise de causa raiz, brainstorming, diagrama de Ishikawa, 5W2H, matriz de priorização e métodos estatísticos. Promover a interação dialógica entre os estudantes,

CURSO ENGENHARIA METALÚRGICA – CAMPUS CAXIAS DO SUL											
Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Capacitações para a Comunidade	Obrigatório	83	10º							conhecimentos e experiências entre a academia e o setor produtivo, contribuindo para o desenvolvimento tecnológico e a inovação na indústria metalúrgica. Estimular práticas de desenho universal, o trabalho em equipe e a colaboração entre os estudantes, professores e comunidade na busca por soluções inovadoras e acessíveis.	professores e representantes das empresas parceiras durante o desenvolvimento dos projetos, facilitando o intercâmbio de conhecimentos e experiências. Incentivar a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados relevantes para embasar as soluções propostas nos projetos. Orientar os estudantes na elaboração de relatórios técnicos completos e na apresentação oral dos resultados dos projetos, com foco na clareza, concisão e efetividade da comunicação para a comunidade. Promover a avaliação dos projetos finais de curso por parte de representantes das empresas parceiras, professores e especialistas da área, visando aprimorar a qualidade dos trabalhos e sua relevância para o setor metalúrgico.
										Promover a disseminação do conhecimento e a qualificação profissional em metalurgia para a comunidade externa, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico da região. Proporcionar aos participantes a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos em engenharia metalúrgica, habilitando-os para o exercício de funções profissionais ou para o aprimoramento de suas atividades. Estimular a interação entre a instituição e a comunidade, promovendo a troca de conhecimentos e experiências entre o meio acadêmico e a sociedade civil. Contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de atuar de forma ética e responsável na resolução de problemas da sociedade. Fortalecer o desenvolvimento regional através da qualificação da mão de obra e da geração de oportunidades de trabalho.	Oferecer cursos de capacitação em áreas relevantes da engenharia metalúrgica, atendendo às demandas da comunidade externa e do mundo do trabalho. Os cursos de capacitação serão oferecidos em diferentes áreas da engenharia metalúrgica, de acordo com as demandas da comunidade. A metodologia utilizada nos cursos de capacitação será diversificada e atenderá às necessidades dos diferentes públicos-alvo tendo os estudantes como protagonistas na proposição, elaboração e oferta destas atividades à comunidade.
Leitura e Produção de textos acadêmicos	Opcional II	33	10º	x						Produzir textos de circulação na esfera acadêmica e profissional por meio da leitura e da análise de diferentes gêneros textuais.	Texto acadêmico como rede relações: coesão e coerência textuais. Estratégias de leitura, de análise e de produção de textos acadêmicos. Estudo de recursos linguístico-discursivos aplicados ao discurso acadêmico. Estratégias de expressão oral. Análise de textos sobre a cultura afro-brasileira, indígena e sobre o mundo do trabalho. Normas da ABNT
Gestão de Pessoas I	Opcional II	66	10º			x	x	x	x	Compreender as múltiplas interfaces e desafios da gestão de pessoas nas organizações contemporâneas, de modo a promover melhorias em termos de cultura, clima e comportamento organizacional.	Conceito e evolução histórica da área de gestão de pessoas. O processo de gestão de pessoas. Desenvolvimento organizacional. Clima, cultura e comportamento organizacional. Aprendizado nas organizações. Gestão do conhecimento. Liderança. Ética nas relações de trabalho. Qualidade de vida no trabalho. Gestão de conflitos. Mudança organizacional.
Libras	Opcional II	66	10º				x			Desenvolver no educando a prática de comunicação através de sinais com os alunos surdos	Legislação e inclusão. Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa.

CURSO ENGENHARIA CONTROLE E AUTOMAÇÃO – CAMPUS FARROUPILHA											
Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Introdução à Engenharia de Controle e Automação	Obrigatório	33	1º	x	x	x	x	x	9	Compreender o funcionamento da instituição, do Curso, as áreas de atuação e as atividades do engenheiro de controle e automação, bem como discutir aspectos diversos relacionados à profissão e sua importância na sociedade. Habilitar o aluno quanto à concepção, diretrizes e os princípios de extensão universitária. Habilitar o aluno quanto ao uso de ferramentas de ensino a distância.	Apresentação da instituição de ensino. Apresentação do Curso: construção do Curso, organização e documentos. Introdução ao EAD. Utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle. Introdução à extensão. Discussão de temas relacionados a aspectos éticos, sociais, humanos, ético-científicos e ambientais, englobando a educação em direitos humanos, história e cultura afro-brasileira e indígena. A Engenharia de Controle e Automação: conceitos de controle de processos e automação da manufatura, mundo de trabalho atual, perspectivas e desafios. Práticas de controle e automação.

CURSO ENGENHARIA CONTROLE E AUTOMAÇÃO – CAMPUS FARROUPILHA

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Química Geral Teórica	Obrigatório	33	1º			x				Compreender os princípios, leis e teorias fundamentais da Química Geral, obtendo uma visão geral da química e sua importância nas diversas modalidades de Engenharia.	Noções básicas de programação aplicada. Matéria. Estrutura atômica. Tabela Periódica. Conceitos básicos de ligações químicas (iônica, covalente, metálica e intermoleculares). Estequiometria. Soluções. Cinética química. Noções de termodinâmica e equilíbrio químico. Eletroquímica. Meio ambiente e a interface com processos químicos: processos industriais sustentáveis, Aquecimento Global e Camada de Ozônio.
Desenho Técnico para Automação	Obrigatório	66							9	Ler, interpretar e realizar desenhos técnicos utilizando programas de computador.	Desenho técnico e normas técnicas. Formatos de folha. Escalas. Projeções e vistas ortográficas. Vistas auxiliares, cortes e seções. Perspectivas. Colagem. Desenho assistido por computador em duas e três dimensões. Esquemas de força e controle de sistemas automatizados. Atividade extensionista: planejamento e execução de oficinas de robótica educacional.
Química Geral Experimental	Obrigatório	33	1º			x				Relacionar o conhecimento da química teórica com as técnicas e práticas de laboratório.	Normas de segurança, equipamentos e técnicas de laboratório. Propriedades da matéria, separação de misturas. Estequiometria. Soluções e Análise Volumétrica. Termoquímica. Cinética Química. Equilíbrio Químico. Eletroquímica.
Atividade Extensionista I	Obrigatório	33	1º						33	Habilitar o aluno quanto à concepção, diretrizes e os princípios de extensão universitária. Promover a troca de informações entre os alunos ingressantes e alunos veteranos sobre projetos de extensão.	Introdução à extensão. Princípios e diretrizes da extensão universitária. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Atividade Extensionista II	Obrigatório	33	2º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Atividade Extensionista III	Obrigatório	33	3º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Atividade Extensionista IV	Obrigatório	33	4º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Higiene e Segurança no Trabalho	Obrigatório	33	6º			x				Propiciar ao aluno os conhecimentos básicos quanto às noções de Higiene e Segurança do Trabalho, conforme Legislação e Normas Vigentes.	Noções gerais de higiene e segurança no trabalho. Medidas gerais de prevenção de doenças profissionais. Principais tipos de riscos existentes. Mapa de risco. Equipamentos de proteção coletiva, equipamentos de proteção individual e normas de utilização, Educação sanitária. Estudo de normas regulamentadoras (NR) de segurança e saúde no trabalho. Prevenção e combate a incêndio.
Projeto Integrador I	Obrigatório	66	7º						66	Compreender e aplicar conceitos necessários para prospecção, planejamento e realização de um projeto integrador com caráter extensionista.	Diretrizes para a construção de um Projeto de Extensão. Estratégias de aproximação da universidade e da sociedade. Levantamento de demanda, diagnóstico, delimitação, pré-requisitos, análise da viabilidade, formas de financiamento, planejamento de projeto, apresentação da ideia e da viabilidade. Elaboração de propostas de ações de extensão: planejamento, execução e avaliação. Utilização de metodologias de projeto e de metodologia Design Thinking para o desenvolvimento de conceitos de design de projeto, aplicando os princípios de desenho universal. Estudo de viabilidade técnica.

CURSO ENGENHARIA CONTROLE E AUTOMAÇÃO – CAMPUS FARROUPILHA

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Projeto Integrador II	Obrigatório	83	8º						83	Desenvolver o projeto extensionista prospectado no Projeto Integrador I, através da elaboração de estudo de seus requisitos, avaliação das funcionalidades e usos do produto do projeto, aplicando conhecimentos percebidos ao longo do curso, integrando prática e teoria.	Revisão das definições do projeto extensionista desenvolvido no Projeto Integrador I. Concepção a partir de demandas da comunidade, observando critérios de funcionalidade do produto. Método de sistematização do projeto conceitual. Desenvolvimento, acompanhamento, controle e execução de projeto, através da aplicação de ferramentas e técnicas de gestão de projetos: softwares de gestão de projeto, planilhas, agenda, cronogramas, diários, entre outros. Noções de controle de qualidade. Integração do produto com processos de fabricação.
Língua Brasileira de Sinais	Optativa	33	8º				x			Entender vocábulos básicos da Língua Brasileira de Sinais e compreender as especificidades que permeiam a pessoa Surda.	Vocabulário básico da Língua Brasileira de Sinais - Libras para uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos. Tópicos sobre Cultura e Identidade surda. História da Educação de Surdos. Aspectos linguísticos da Libras. Uso de expressões faciais gramaticais. Estrutura da frase na Libras. Processos de aquisição de língua levando em consideração suas especificidades e as diferenças entre Libras e Português. Vocabulário específico da área da Engenharia.
Projeto Integrador III	Obrigatório	66	9º						66	Analisar os impactos gerados a partir das soluções desenvolvidas no Projeto Integrador II e elaborar documentação e apresentação das soluções à comunidade demandante.	Preparação e apresentação da solução à comunidade. Inspeção e proposição de melhorias do projeto a partir do retorno da comunidade e autoavaliação do grupo. Análise de ciclo de vida do produto/projeto. Análise de impactos e resultados em relação à responsabilidade social, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, inovação, empreendedorismo, foco nas necessidades das demandantes. Documentação de projeto. Prestação de contas. Elaboração de relatório em formato de artigo acadêmico e apresentação dos resultados.
Engenharia de Produção para Automação	Obrigatório	33	10º				x			Compreender e aplicar os conceitos da administração de sistemas e engenharia de produção.	As principais teorias da administração. Administração da Produção e Operações: sistemas de produção, objetivos, estratégias, previsão de demanda e gestão de estoques. Arranjo físico de produção. Planejamento e controle da produção.
Gestão Ambiental para Engenharia	Obrigatório	66	10º			x	x		10	Entender a relação das atividades de produção com o ambiente, seus efeitos e formas de minimizar o impacto com base na legislação vigente.	Introdução à gestão e educação ambiental. Políticas e legislação ambiental. Licenciamento ambiental. Sistema de gestão ambiental. Riscos ambientais e responsabilidade social, incluindo direitos humanos, inclusão social, relações étnico-raciais. Caracterização e efeitos de poluentes hídricos, atmosféricos e de resíduos sólidos. Processos de tratamento de efluentes industriais. Noções sobre avaliação do ciclo de vida do produto. Emprego de Tecnologias Limpas. Realizar projeto de extensão aplicado aos conteúdos da disciplina, especialmente gerenciamento de resíduos sólidos.

CURSO ENGENHARIA MECÂNICA – CAMPUS FARROUPILHA

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Introdução à Engenharia Mecânica	Obrigatório	33	1º	x	x	x	x	x		Compreender o funcionamento da instituição, os documentos do curso, as áreas de atuação e as atividades do engenheiro mecânico, bem como aspectos diversos relacionados à profissão e sua importância na sociedade. Habilitar o aluno quanto ao uso de ferramentas de ensino a distância.	Organização e estruturação do curso, através da apresentação do Projeto Pedagógico do Curso. Campos de atuação do engenheiro mecânico. Práticas de projetos aplicando conhecimentos básicos de física e matemática. Relações no mundo do trabalho, abordando aspectos éticos, sociais, humanos e étnico-raciais, englobando a educação em direitos humanos e história da cultura afro-brasileira e indígena. Aspectos ambientais na engenharia. Introdução ao ensino a distância, com a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle.
Química Geral Teórica	Obrigatório	33	1º			x				Compreender os princípios, leis e teorias fundamentais da Química Geral, obtendo uma visão geral da química e sua importância nas diversas modalidades de Engenharia.	Matéria. Estrutura atômica. Tabela Periódica. Conceitos básicos de ligações químicas (iônica, covalente, metálica e intermoleculares). Estequiometria. Soluções. Cinética química. Noções de termodinâmica e equilíbrio químico. Eletroquímica. Meio ambiente e a interface com processos químicos: processos industriais sustentáveis,

CURSO ENGENHARIA MECÂNICA – CAMPUS FARROUPILHA

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
											Aquecimento Global e Camada de Ozônio.
Química Geral Experimental	Obrigatório	33	1º			x				Relacionar o conhecimento da química teórica com as técnicas e práticas de laboratório.	Normas de segurança, equipamentos e técnicas de laboratório. Propriedades da matéria, separação de misturas, Estequiometria. Soluções e Análise Volumétrica. Termoquímica. Cinética Química. Equilíbrio Químico. Eletroquímica.
Atividade Extensionista I	Obrigatório	33	1º						33	Habilitar o aluno quanto à concepção, diretrizes e os princípios de extensão universitária. Promover a troca de informações entre os alunos ingressantes e alunos veteranos sobre projetos de extensão.	Introdução à extensão. Princípios e diretrizes da extensão universitária. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Higiene e Segurança no Trabalho	Obrigatório	33	2º			x				Propiciar ao aluno os conhecimentos básicos quanto às noções de Higiene e Segurança do Trabalho, conforme Legislação e Normas Vigentes.	Noções gerais de higiene e segurança no trabalho. Medidas gerais de prevenção de doenças profissionais. Principais tipos de riscos existentes. Mapa de risco. Equipamentos de proteção coletiva, equipamentos de proteção individual e normas de utilização. Educação sanitária. Estudo de normas regulamentadoras (NR) de segurança e saúde no trabalho. Prevenção e combate a incêndio.
Atividade Extensionista II	Obrigatório	33	2º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Atividade Extensionista III	Obrigatório	33	3º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Língua Brasileira de Sinais	Optativa	33	8º				x			Entender vocabulários básicos da Língua Brasileira de Sinais e compreender as especificidades que permeiam a pessoa Surda.	Vocabulário básico da Língua Brasileira de Sinais - Libras para uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos. Tópicos sobre Cultura e identidade surda. História da Educação de Surdos. Aspectos linguísticos da Libras. Uso de expressões faciais gramaticais. Estrutura da frase na Libras. Processos de aquisição de língua levando em consideração suas especificidades e as diferenças entre Libras e Português. Vocabulário específico da área da Engenharia.
Material de Construção I	Obrigatório	66	4º			x				Reconhecer os fundamentos básicos do estudo das transformações estruturais nos metais, visando obter determinadas propriedades para as aplicações na engenharia.	Características, propriedades e aplicações dos metais. Classificação dos materiais metálicos. Influência da microestrutura no comportamento mecânico dos metais. Aços, ferros fundidos e ligas não ferrosas. Diagrama TTT. Tratamentos térmicos e termomecânicos. Princípios de metalografia. Geração e gestão de resíduos da indústria de materiais metálicos.
Atividade Extensionista IV	Obrigatório	33	4º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.
Material de Construção II	Obrigatório	33	5º			x				Apreender os conceitos fundamentais sobre materiais cerâmicos e poliméricos e seus processos de manufatura. Apresentar os conceitos básicos sobre processos corrosivos.	Corrosão: princípios de Eletroquímica; meios corrosivos; tipos, mecanismos e morfologia da corrosão; métodos de proteção contra a corrosão. Materiais poliméricos: conceitos básicos de polímeros; estrutura química dos polímeros associada às propriedades mecânicas, classificação dos diferentes tipos de polímeros; processamentos de materiais termoplásticos; compostos com matriz polimérica. Materiais cerâmicos: matéria-prima cerâmica; processamento cerâmico; microestrutura e comportamento mecânico dos materiais cerâmicos; aspersão térmica. Resíduos na indústria de materiais não metálicos.
Atividade Extensionista V	Obrigatório	33	5º						33	Promover a troca entre a instituição de ensino e a realidade e inserir o aluno em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Aplicar e desenvolver as habilidades e competências profissionais através da realização de uma atividade de extensão na comunidade.	Mapeamento de demandas locais. Desenvolvimento das etapas de atividade extensionista: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.

CURSO ENGENHARIA MECÂNICA – CAMPUS FARROUPILHA

Componente Curricular	Tipo	CH	Sem	ERER	DH	DA	IS	DU	AE	Objetivo Geral	Ementa
Projeto Integrador I	Obrigatório	66	7º						66	Compreender e aplicar conceitos necessários para prospecção, planejamento e realização de um projeto integrador com caráter extensionista.	Diretrizes para a construção de um Projeto de Extensão. Estratégias de aproximação da universidade e da sociedade. Levantamento de demanda, diagnóstico, delimitação, pré-requisitos, análise da viabilidade, formas de financiamento, planejamento de projeto, apresentação da ideia e da viabilidade. Elaboração de propostas de ações de extensão: planejamento, execução e avaliação. Utilização de metodologias de projeto e de metodologia Design Thinking para o desenvolvimento de conceitos de design de projeto, aplicando os princípios de desenho universal. Estudo de viabilidade técnica.
Projeto Integrador II	Obrigatório	83	8º						83	Desenvolver o projeto extensionista prospectado no Projeto Integrador I, através da elaboração de estudo de seus requisitos, avaliação das funcionalidades e usos do produto do projeto, aplicando conhecimentos percebidos ao longo do curso, integrando prática e teoria.	Revisão das definições do projeto extensionista desenvolvido no Projeto Integrador I. Concepção a partir de demandas da comunidade, observando critérios de funcionalidade do produto. Método de sistematização do projeto conceitual. Desenvolvimento, acompanhamento, controle e execução de projeto, através da aplicação de ferramentas e técnicas de gestão de projetos: softwares de gestão de projeto, planilhas, agenda, cronogramas, diários, entre outros. Noções de controle de qualidade. Integração do produto com processos de fabricação.
Supervisão	Optativo Ilo	66	9º	x	x		x			Entender como supervisionar e gerenciar os processos humanos ligados às atividades de Engenharia, aplicando conhecimentos teóricos e práticos adquiridos.	Teorias de Supervisão e os papéis dos supervisores. Gestão do comportamento, Motivação e Administração por objetivos aplicados à engenharia e tecnologia. Liderança, Gerenciamento do ser humano e Resistência à mudanças na supervisão de equipes. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas como ferramentas na supervisão. Gestão de tarefas e Cooperação. Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Direitos Humanos, responsabilidade e inclusão social.
Projeto Integrador III	Obrigatório	66	9º						66	Analisar os impactos gerados a partir das soluções desenvolvidas no Projeto Integrador II e elaborar documentação e apresentação das soluções à comunidade demandante.	Preparação e apresentação da solução à comunidade. Inspeção e proposição de melhorias do projeto a partir do retorno da comunidade e autoavaliação do grupo. Análise de ciclo de vida do produto/projeto. Análise de impactos e resultados em relação à responsabilidade social, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, inovação, empreendedorismo, foco nas necessidades das demandantes. Documentação de projeto. Prestação de contas. Elaboração de relatório em formato de artigo acadêmico e apresentação dos resultados.
Gestão Ambiental para Engenharia	Obrigatório	66	10º		x	x			10	Entender a relação das atividades de produção com o ambiente, seus efeitos e formas de minimizar o impacto com base na legislação vigente.	Introdução à gestão e educação ambiental. Políticas e legislação ambiental. Licenciamento ambiental. Sistema de gestão ambiental. Riscos ambientais e responsabilidade social, incluindo direitos humanos, inclusão social, relações étnico-raciais. Caracterização e efeitos de poluentes hídricos, atmosféricos e de resíduos sólidos. Processos de tratamento de efluentes industriais. Noções sobre avaliação do ciclo de vida do produto. Emprego de Tecnologias Limpas. Realizar projeto de extensão aplicado aos conteúdos da disciplina, especialmente gerenciamento de resíduos sólidos.

Legenda:

AE Atividade Extensionista (Carga-horária de extensão no componente curricular)

CH Carga horária total

DA Dimensão Ambiental

DH Direitos Humanos

DU Desenho Universal

ERER Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

IS Inclusão Social

Sem Semestre no curso

APÊNDICE S – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

ANÁLISE DE PERCEPÇÕES: DIFERENÇAS										Raças declaradas (estudantes e docentes)					Orientações sexuais (estudantes e docentes)					Ano do curso (estudantes)					Formação inicial (docentes)					Participação nos Núcleos (docentes e estudantes)					Conhecimento da Política (docentes e estudantes)				
Teste t para amostras independentes										Média					Média					Média					Média					Média					Média				
										Est	gl	p	Bran cas (72)	Negra s (10)	Est	gl	p	Hété ro (73)	Diss iden te sexual (10)	Est	gl	p	1º ano (96)	3º ano (96)	4º ano (25)	Est	gl	p	Ciênc ias Exatas (17)	Ciênc ias Human as (4)	Est	gl	p	Part icip a (8)	Part icip a (72)	Est	gl	p	Conh ece (27)
Os/As ESTUDANTES do curso de Engenharia são acolhedor(es) para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero										147,80	80,00	0,143	3,65	3,20	-0,2837	81,00	0,7777	3,59	3,50	-0,55	59,00	0,587	3,67	3,80	-0,293	19,00	0,772	3,12	3,25	0,64	78	0,522	3,38	3,60	370,42	81,00	0,001	3,07	3,82
										t de Welch	146,25	11,57	0,17			-0,3066	12,23	0,764			-0,53	45,26	0,601			-0,257	4,00	0,810				0,78	10	0,455			377,78	54,14	0,001
Os/As DOCENTES do curso de Engenharia são acolhedor(es) para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero										227,53	80,00	0,026	4,15	3,50	0,1939	81,00	0,847	4,04	4,10	-0,55	59,00	0,586	4,11	4,24	-133,062	19,00	0,199	3,65	4,25	22,34	78	0,028	3,38	4,11	194,15	81,00	0,056	3,78	4,18
										t de Welch	183,96	10,48	0,094			0,2292	13,16	0,822			-0,57	57,83	0,57			-117,016	4,01	0,307			34,68	13	0,004			195,07	54,19	0,053	
A COORDENAÇÃO do curso de Engenharia é acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero										0,57	80,00	0,569	4,25	4,10	-10,498	81,00	0,297	4,27	4,00	-0,75	59,00	0,456	4,25	4,40	-0,549	19,00	0,589	4,00	4,25	0,97	78	0,337	4,00	4,28	137,05	81,00	0,174	4,07	4,21
										t de Welch	0,98	12,00	0,561			-10,020	11,30	0,337			-0,75	52,05	0,456			-0,485	4,02	0,653			0,98	9	0,352			136,08	50,54	0,18	
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua RAÇA/COR										259,81	79,00	0,011	3,93	3,00	-14,401	80,00	0,154	3,85	3,30	-120,47	58,00	0,233	3,77	4,12	-0,698	19,00	0,494	3,29	3,75	13,71	77	0,174	3,25	3,83	235,97	80,00	0,021	3,37	3,98
										t de Welch	225,08	10,81	0,046			-14,040	11,47	0,187			-123,34	55,69	0,223			-0,661	4,29	0,542			11,43	8	0,286			11,43	8	0,286	234,68
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua CRENÇA/RELIGIÃO										178,67	79,00	0,078	3,94	3,30	-19,276	80,00	0,057	3,92	3,20	-112,90	58,00	0,264	3,89	4,20	-0,795	19,00	0,437	3,24	3,75	11,86	77	0,239	3,38	3,87	269,85	80,00	0,008	3,37	4,06
										t de Welch	166,14	11,20	0,124			-18,781	11,46	0,086			-116,12	56,26	0,25			-0,748	4,26	0,494			10,40	8	0,328			10,40	8	0,328	265,33
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA.										204,72	79,00	0,044	3,94	3,20	-12,448	80,00	0,217	3,88	3,40	-142,81	58,00	0,159	3,77	4,20	-113,823	19,00	0,269	3,35	4	0,51	77	0,612	3,63	3,85	212,88	80,00	0,036	3,44	4,00
										t de Welch	154,32	10,23	0,153			-12,999	11,98	0,218			-151,02	58,00	0,136			-239,328	16,00	0,029			0,50	9	0,631			0,50	9	0,631	215,31
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua IDADE										120,75	79,00	0,231	3,92	3,50	-10,455	80,00	0,299	3,88	3,50	-0,10	58,00	0,917	3,97	4,00	-0,144	19,00	0,887	3,41	3,5	0,27	77	0,787	3,75	3,86	211,91	80,00	0,037	3,48	4,00
										t de Welch	125,72	12,00	0,233			-14,509	15,84	0,166			-0,10	49,80	0,918			-0,217	9,94	0,832			0,39	11	0,707			0,39	11	0,707	214,76
De forma geral, considero o curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero										104,37	80,00	0,3	3,76	3,40	-0,9027	81,00	0,369	3,73	3,40	-0,08	59,00	0,935	3,78	3,80	-103,855	19,00	0,312	3,35	4	15,58	78	0,123	3,13	3,75	213,46	81,00	0,036	3,33	3,86
										t de Welch	100,84	11,41	0,334			-0,9856	12,32	0,343			-0,08	47,54	0,937			-0,860	3,83	0,440			16,76	9	0,128			16,76	9	0,128	203,52
O curso de Engenharia é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero										0,60	80,00	0,549	4,17	4,00	-0,4117	81,00	0,682	4,12	4,00	-100,83	59,00	0,317	4,25	4,44	-0,478	19,00	0,638	3,47	3,75	21,06	78	0,038	3,50	4,18	303,96	81,00	0,003	3,70	4,30
										t de Student																													

disidentes sexuais e de gênero, independente de sua RAÇA/COR. O curso de Engenharia é SEGURO para as pessoas disidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO CRENÇARELIGIÃO	t de Welch	0,72	13,32	0,487				-0,6686	20,35	0,511				-101,35	52,70	0,315				-0,414	3,96	0,700				23,75	9	0,041			291,16	46,23	0,006
	t de Student	147,94	80,00	0,143	4,13	3,70		-0,4985	81,00	0,619		4,06	3,90	-0,83	59,00	0,412	4,14	4,32		-0,972	19,00	0,343	3,47	4		17,65	78	0,082			293,28	81,00	0,004
	t de Welch	1794,44	13,55	0,095				-0,5999	13,38	0,559				-0,84	54,25	0,405				-111,275	5,40	0,313				27,29	12	0,018			299,97	54,55	0,004
O curso de Engenharia é SEGURO para as pessoas disidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	t de Student	0,78	80,00	0,439	4,13	3,90		-0,5680	81,00	0,558				-0,39	59,00	0,701	4,19	4,28		-148,338	19,00	0,154				10,99	78	0,275			198,70	81,00	0,05
	t de Welch	0,76	11,52	0,46				-0,8619	16,99	0,401	4,08	3,90		-0,38	49,02	0,705				-222,973	9,79	0,050	3,47	4,25		18,92	15	0,078			204,77	55,64	0,045
	t de Student	0,76	80,00	0,449	4,11	3,90		-0,5641	81,00	0,574	4,07	3,90		0,05	59,00	0,962	4,25	4,24		-0,532	19,00	0,601	3,47	3,75		14,75	78	0,144			285,26	81,00	0,006
De forma geral, considero o curso de Engenharia SEGURO para as pessoas disidentes sexuais e de gênero	t de Student	102,74	15,27	0,32				-0,8054	16,34	0,432				0,05	45,44	0,963	4,25	4,24		-0,799	9,79	0,443				22,90	13	0,04			287,74	52,61	0,006
	t de Welch	-0,10	79,00	0,919	4,07	4,10		-0,1350	80,00	0,893	4,04	4,00		0,11	59,00	0,916	4,22	4,20		-0,417	18,00	0,682	3,50	3,75		23,13	77	0,023			240,57	80,00	0,018
	t de Welch	-0,14	15,95	0,889				-0,2230	21,33	0,826				0,11	50,96	0,916				-0,368	4,07	0,731				27,04	8	0,028			234,04	45,69	0,024
A organização curricular do curso de Engenharia contempla a temática do acolhimento às diferenças, incluindo as de gênero e sexualidade	t de Student	0,93	79,00	0,354	3,10	2,70		-16,690	80,00	0,099	3,11	2,40		-110,06	58,00	0,276	2,94	3,32		-0,259	19,00	0,798	2,82	3		12,43	77	0,217			104,24	80,00	0,3
	t de Welch	0,89	11,35	0,393				-20,822	13,94	0,056				-109,93	51,63	0,277				-0,205	3,71	0,848				13,31	9	0,216			108,41	57,44	0,283
	t de Student	118,77	80,00	0,238	3,00	2,50		-13,865	81,00	0,169	2,99	2,40		-290,75	59,00	0,005	2,61	3,56		-0,073	19,00	0,942	2,71	2,75		19,31	78	0,057			125,34	81,00	0,214
O curso de Engenharia abre espaço para a discussão e formação em relação às diferenças, incluindo as de gênero e sexualidade.	t de Welch	105,11	10,89	0,316				-15,793	12,74	0,139				-283,36	46,90	0,007				-0,065	4,04	0,951				27,20	11	0,02			121,59	47,68	0,23
	t de Student	189,27	80,00	0,062	4,35	3,90		-18,829	81,00	0,063	4,34	3,90		0,13	59,00	0,899	4,31	4,28		0,138	19,00	0,892	4,29	4,25		13,29	78	0,188			0,93	81,00	0,356
	t de Welch	180,84	11,34	0,097				-17,915	11,28	0,100				0,12	45,85	0,902				0,153	5,17	0,884				16,78	10	0,124			0,95	54,15	0,348
Os/as SERVIDORES/AS técnico-administrativos (TAEs) do campus são acolhedores/as para as pessoas disidentes sexuais e de gênero.	t de Student	103,56	80,00	0,304	4,18	3,90		-10,334	81,00	0,304	4,18	3,90		-0,15	59,00	0,878	4,17	4,20		0,544	19,00	0,593	4,18	4		25,11	78	0,014			114,78	81,00	0,254
	t de Welch	111,27	12,23	0,287				-11,050	12,14	0,291				-0,15	46,10	0,882				0,412	3,61	0,703				21,29	8	0,066			115,71	52,54	0,252
	t de Student	261,38	79,00	0,011	4,36	3,67		-12,265	80,00	0,224	4,32	4,00		-0,46	58,00	0,648	4,26	4,36		-103,059	19,00	0,316	4,24	4,5		15,93	77	0,115			108,58	80,00	0,281
O campus é ACOLHEDOR para as pessoas disidentes sexuais e de gênero, independente da sua RAÇA/COR	t de Welch	181,96	8,80	0,103				-10,276	10,63	0,327				-0,47	54,46	0,643				-0,861	3,85	0,440				12,80	8	0,237			105,40	47,98	0,297
	t de Student	194,54	80,00	0,055	4,29	3,70		-0,8007	81,00	0,426	4,25	4,00		-0,13	59,00	0,9	4,17	4,20		-172,855	19,00	0,100	4,29	4,75		0,72	78	0,473			-0,04	81,00	0,971
	t de Welch	144,95	10,18	0,177				-0,7789	11,42	0,452				-0,13	50,42	0,901				-185,939	4,34	0,167				0,64	8	0,542			-0,04	61,14	0,969

O campus é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua CRENÇA/RELIGIÃO	t de Student	115,40	80,00	0,252	4,29	4,00	-11,451	81,00	0,256	4,29	4,00	-0,59	59,00	0,556	4,19	4,32	-0,759	19,00	0,457	4,29	4,5	10,32	78	0,305	4,00	4,29	0,57	81,00	0,569	4,19	4,29
	t de Welch	127,37	12,48	0,226			-10,569	11,10	0,313			-0,60	52,59	0,554			-0,663	3,99	0,543			10,35	9	0,329		0,60	58,21	0,551			
	t de Student	0,92	80,00	0,359	4,33	4,10	-13,712	81,00	0,174	4,34	4,00	-0,14	59,00	0,893	4,33	4,36	0,747	19,00	0,464	4,29	4	22,75	78	0,026	3,75	4,38	163,12	81,00	0,107	4,11	4,39
O campus é ACOLHEDOR para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente da sua IDADE.	t de Welch	116,03	14,06	0,265			-12,591	11,07	0,234			-0,13	47,56	0,895			0,411	3,16	0,708			16,66	8	0,136			155,99	46,05	0,126		
	t de Student	131,18	80,00	0,193	4,32	4,00	-13,014	81,00	0,197	4,32	4,00	0,32	59,00	0,749	4,31	4,24	-0,759	19,00	0,457	4,29	4,5	22,43	78	0,028	3,75	4,35	146,66	81,00	0,146	4,11	4,36
	t de Welch	117,72	10,97	0,264			-10,205	10,34	0,331			0,32	48,22	0,754			-0,663	3,99	0,543			15,95	8	0,151			137,94	44,26	0,175		
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua RAÇA/COR.	t de Student	189,07	80,00	0,062	4,33	3,90	-0,8688	81,00	0,388	4,30	4,10	-121,90	59,00	0,228	4,25	4,48	0,655	19,00	0,521	4,18	4	17,89	78	0,078	3,88	4,33	190,10	81,00	0,061	4,07	4,38
	t de Welch	150,84	10,42	0,161			-15,395	24,78	0,136			-122,45	52,59	0,226			0,421	3,33	0,699			19,03	8	0,09			199,12	58,06	0,051		
	t de Student	0,97	80,00	0,335	4,26	4,00	-0,5401	81,00	0,591	4,25	4,10	-0,30	59,00	0,762	4,25	4,32	0,655	19,00	0,521	4,18	4	13,32	78	0,187	3,88	4,28	0,93	81,00	0,356	4,11	4,29
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA	t de Welch	0,96	11,57	0,357			-10,414	31,53	0,306			-0,29	44,76	0,771			0,421	3,33	0,699			16,33	10	0,134			107,37	73,80	0,286		
	t de Student	105,46	80,00	0,295	4,26	4,00	-10,466	81,00	0,298	4,26	4,00	-0,99	59,00	0,327	4,19	4,40	0,655	19,00	0,521	4,18	4	19,72	78	0,052	3,75	4,29	101,00	81,00	0,315	4,11	4,29
	t de Welch	0,97	11,01	0,353			-14,971	16,38	0,153			-100,19	54,12	0,321			0,421	3,33	0,699			20,46	9	0,072			113,06	68,79	0,262		
O campus é SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua IDADE	t de Student	0,52	80,00	0,605	4,32	4,20	-15,143	81,00	0,134	4,34	4,00	-0,84	59,00	0,402	4,33	4,48	124,487	19,00	0,228	4,18	3,75	25,26	78	0,014	3,75	4,38	217,33	81,00	0,033	4,07	4,41
	t de Welch	0,76	17,11	0,458			-20,189	14,93	0,062			-0,83	47,58	0,413			0,670	3,14	0,549			19,39	8	0,089			214,94	50,04	0,036		
	t de Student	0,40	79,00	0,693	4,30	4,20	-12,651	80,00	0,209	4,32	4,00	-0,36	59,00	0,721	4,33	4,40	129,284	18,00	0,212	4,18	3,667	23,07	77	0,024	3,75	4,35	215,78	80,00	0,034	4,04	4,39
De forma geral, considero o campus SEGURO para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero.	t de Welch	0,60	18,19	0,557			-16,851	12,58	0,117			-0,34	43,04	0,733			0,575	2,05	0,622			18,61	8	0,1			211,14	46,32	0,04		
	t de Student	0,05	80,00	0,96	3,82	3,80	0,8298	81,00	0,409	3,78	4,10	-130,03	59,00	0,199	3,47	3,88	-0,655	19,00	0,521	4,24	4,5	-21,29	78	0,036	4,63	3,74	-18,54	81,00	0,067	4,15	3,66
	t de Welch	0,04	10,66	0,967			11,768	16,18	0,256			-130,14	51,93	0,199			-0,775	5,71	0,469			-30,04	11	0,012			-213,24	73,09	0,036		
Os núcleos de Ações Afirmativas, Inclusivas, de Diversidade, e de Arte e Cultura, (NAPNE, NEABI, NEPGS, NAC) contribuem para o acolhimento as diferenças e para a diminuição da discriminação no campus.	t de Student	0,98	78,00	0,328	4,03	3,70	-0,6437	79,00	0,522	4,01	3,80	-174,24	57,00	0,087	3,66	4,13	-128,906	19,00	0,213	4,24	4,75	-14,86	76	0,142	4,50	3,96	-153,45	79,00	0,129	4,22	3,87
	t de Welch	101,85	11,95	0,329			-0,6827	12,16	0,508			-175,41	50,72	0,085			-166,290	6,69	0,142			-18,55	10	0,093			-156,59	55,00	0,123		

Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua RAÇA/COR.	t de Student	110,05	80,00	0,274	4,56	4,30	0,8325	81,00	0,408	4,51	4,70	-0,24	59,00	0,808	4,47	4,52	-0,575	19,00	0,572	4,59	4,75	-0,97	78	0,336	4,75	4,50	0,11	81,00	0,916	4,52	4,54										
	t de Welch	146,74	15,04	0,163			11,109	14,94	0,284			-0,25	54,34	0,805			-0,581	4,58	0,589			-13,59	11	0,201		0,11	56,56	0,913													
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA.	t de Student	0,69	80,00	0,495	4,56	4,40	0,7948	81,00	0,429	4,52	4,70	-0,83	59,00	0,412	4,44	4,60	-0,575	19,00	0,572	4,59	4,75	-0,94	78	0,35	4,75	4,51	-0,48	81,00	0,636	4,59	4,52										
	t de Welch	0,85	13,90	0,408			10,388	14,58	0,316			-0,85	56,89	0,397			-0,581	4,58	0,589			-12,91	11	0,223		-0,51	62,85	0,61													
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua CRENÇA/RELIGIÃO.	t de Student	0,84	80,00	0,405	4,50	4,30	10,440	81,00	0,300	4,45	4,70	-114,42	59,00	0,257	4,33	4,56	-0,575	19,00	0,572	4,59	4,75	-11,55	78	0,251	4,75	4,44	-0,66	81,00	0,512	4,56	4,45										
	t de Welch	114,02	15,45	0,272			14,179	15,27	0,176			-119,50	58,02	0,237			-0,581	4,58	0,589			-16,53	11	0,126		-0,72	65,92	0,471													
Eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, independente de sua IDADE.	t de Student	13,58	79,00	0,179	4,47	4,11	0,7172	80,00	0,475	4,42	4,60	-155,09	58,00	0,126	4,25	4,58	0,306	19,00	0,763	4,59	4,5	-0,76	77	0,45	4,63	4,41	-0,67	80,00	0,508	4,52	4,40										
	t de Welch	11,46	9,28	0,289			0,9775	15,46	0,343			-165,37	57,58	0,104			0,281	4,16	0,792			-10,55	11	0,314		-0,75	70,35	0,456													
De forma geral, eu me considero uma pessoa acolhedora para as pessoas dissidentes sexuais e de gênero.	t de Student	0,17	80,00	0,862	4,54	4,50	12,395	81,00	0,219	4,51	4,80	-126,47	59,00	0,211	4,39	4,64	-0,375	19,00	0,712	4,65	4,75	-0,89	78	0,376	4,75	4,51	-112,10	81,00	0,266	4,67	4,48										
	t de Welch	0,22	14,31	0,827			18,520	17,51	0,081			-132,80	58,44	0,189			-0,372	4,48	0,727			-12,76	11	0,227		-12,50	68,20	0,215													
		Nota. H ₀ μ branca ≠ μ outros										Nota. H ₀ μ dissidente ≠ μ hetero										Nota. H ₀ μ 1º-3º ≠ μ 4º-5º										Nota. H ₀ μ não ≠ μ sim									
		a O teste de Levene é significativo (p < 0,05), sugerindo a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias										a O teste de Levene é significativo (p < 0,05), sugerindo a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias										a O teste de Levene é significativo (p < 0,05), sugerindo a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias										a O teste de Levene é significativo (p < 0,05), sugerindo a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias									

E mesmo quando eu não percebia

eles estavam ali

a me fazer companhia ...

Primeiro Bidu e Floquinho

depois Floquinho

por fim, Floquinho e Cacau.

Uma tese

três aumigos.

