

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Departamento de Ciências Biológicas

MIQUEIAS CAMPOS RIBEIRO

**Relações Afetivas entre docentes e discentes: narrativas
de estudantes negros LGBTQIAPN+ no Curso de Ciências
Biológicas da UFES (Campus Goiabeiras)**

VITÓRIA - ES
2025

MIQUEIAS CAMPOS RIBEIRO

Relações Afetivas entre Docentes e Discentes: Narrativas de Estudantes Negros LGBTQIAPN+ no Curso de Ciências Biológicas da UFES (Campus Goiabeiras)

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Leandro da Silva Barcellos

VITÓRIA - ES
2025

MIQUEIAS CAMPOS RIBEIRO

**Relações Afetivas entre Docentes e Discentes:
Perspectivas de Estudantes Negros LGBTQIAPN+ no
Curso de Ciências Biológicas da UFES (Campus
Goiabeiras)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovado em 26 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro da Silva Barcellos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Aleksandro Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha eterna gratidão a Deus e à espiritualidade, que, por meio de Sua orientação, permitiram que eu cumprisse esta importante promessa e me conduziram, com Sua luz, através de caminhos difíceis até a realização deste objetivo.

Aos meus familiares, especialmente à minha mãe, aos meus irmãos, aos meus sobrinhos e ao meu pai (in memoriam), deixo meu agradecimento mais profundo. Sem o apoio constante, o amor incondicional e a paciência de todos, seria impossível alcançar este momento. Cada sacrifício feito por vocês foi essencial para que eu pudesse concluir minha graduação e chegar até aqui.

A todos os amigos que compartilharam comigo esta jornada acadêmica, minha sincera gratidão. Foram momentos de estudo intensivo, mas também de confraternização e apoio mútuo, que, com certeza, foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal. A troca de experiências e o companheirismo de cada um de vocês enriqueceram este processo e me fortaleceram para os desafios que enfrentei.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro da Silva Barcellos, pela dedicação e orientação ao longo de toda a pesquisa. Sua sabedoria, paciência e constante incentivo foram peças-chave para a conclusão deste trabalho, e tenho plena consciência de que este estudo não teria alcançado a profundidade e a qualidade que possui sem sua valiosa contribuição.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Geide Rosa Coelho e Prof. Dr. Alessandro Rodrigues, sou profundamente grato pelas sugestões e reflexões que enriqueceram a pesquisa. Suas observações e críticas construtivas não apenas fortaleceram este trabalho, mas também me proporcionaram valiosos aprendizados para minha formação acadêmica.

Agradeço também aos estudantes entrevistados que gentilmente contribuíram para este estudo, fornecendo dados e esclarecimentos, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, minha gratidão se estende a todos que, de alguma forma, colaboraram para a concretização deste projeto. Cada contribuição, seja ela direta ou indireta, foi essencial para que eu chegasse até aqui.

A todos, meu sincero e imenso obrigado.

RESUMO

O objetivo deste trabalho monográfico é compreender as narrativas de estudantes negros da comunidade LGBTQIAPN+ sobre as suas relações afetivas com docentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - campus Goiabeiras. Para tanto, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo e do tipo narrativa, na qual três estudantes finalistas foram entrevistados, a partir de uma pergunta geradora, no primeiro semestre de 2024. Os dados foram produzidos e coletados por meio de áudio e transcritos em texto, e interpretados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados obtidos mostram que as questões de gênero, sexualidade e etnia influenciam fortemente as relações afetivas entre docentes e discentes, marcados por episódios negativos que trouxeram implicações para a saúde mental dos participantes e expulsão de espaços. Os discentes buscaram apoio em outros membros da comunidade LGBTQIAPN+, além de alguns episódios de relações positivas com docentes, envolvendo acolhimento. Esperamos que este estudo traga mais olhares para as relações afetivas, suas implicações e variáveis, visando uma formação docente humanizadora.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; relações afetivas; questões de gênero e sexualidade; relação professor-aluno.

ABSTRACT

The objective of this monograph is to explore the narratives of Black LGBTQIAPN+ students regarding their relationships with faculty members in the Biological Sciences program at the Federal University of Espírito Santo (UFES) – Goiabeiras campus. To achieve this, a qualitative, narrative-based study was conducted, in which three final-year students were interviewed using an open-ended guiding question during the first semester of 2024. Data were collected through audio recordings, transcribed into text, and analyzed using Discursive Textual Analysis. The results show that gender, sexuality, and ethnicity issues strongly influence emotional relationships between professors and students, often marked by negative experiences that have affected the participants' mental health and led to their exclusion from certain spaces. The students sought support from other members of the LGBTQIAPN+ community, alongside some positive experiences with professors that involved care and inclusion. We hope this study will bring more attention to emotional relationships, their implications, and the variables involved, aiming for a more humanizing approach to teacher training.

Keywords: narrative research; emotional relationships; gender and sexuality issues; teacher-student relationship.

Sumário

Introdução.....	8
1. Referencial Teórico.....	10
1.1 As Relações afetivas em processos de ensino e aprendizagem.....	10
1.2 A influência das questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais em processos de ensino e aprendizagem.....	13
1.3 Identidade e Pós-Identidade.....	13
1.4 Identidade de Gênero e Identidade Sexual.....	15
1.5 Identidade Étnico-Racial.....	17
1.6 O papel da educação na formação de identidades dos estudantes.....	18
2. A narrativa como metodologia de pesquisa.....	20
2.1 Análise Textual Discursiva.....	25
3. Análises e Discussões.....	30
3.1 Relações Afetivas Negativas.....	30
3.1.1 Questões de Gênero e Sexualidade.....	31
3.1.2 Questões Étnico-Raciais.....	37
3.1.3 A visão dos participantes sobre a influência das questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais nas relações afetivas entre docentes e discentes.....	47
3.2 Relações Afetivas Positivas.....	48
3.2.1 Questões de Gênero/Sexualidade.....	48
3.2.2 Questões Étnico-Raciais.....	52
3.2.3 Impactos das relações afetivas na formação dos futuros docentes.....	55
4. Considerações finais.....	60
Referências.....	63

Introdução

O uso da primeira pessoa do plural ao longo deste texto reflete uma escolha político-linguística vinculada à pesquisa narrativa e à busca por uma estética que dialoga com diversas vivências, conforme destacado pelo professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço (2021). Essa abordagem tem como objetivo fortalecer nossa trajetória, que é pessoal, social e acadêmica, e, frequentemente, coletiva, construída por meio de observações, leituras, escrita e orientações. Além disso, essa opção facilita um diálogo contínuo com os autores referenciados, reconhecendo-os como copartícipes da pesquisa, pois o “Eu” é sempre composto por múltiplos “Nós”. A experiência como estudante cotista, negro e gay na única Universidade Federal do Espírito Santo, molda profundamente nossa percepção dessa instituição, mesmo que essa percepção não seja expressa em terceira pessoa.

Ao refletir sobre essas experiências, percebo que a construção de nossas percepções individuais se origina de um contexto social complexo e abrangente, além de um processo contínuo de aprendizado, impulsionado por nossas vivências ao longo do tempo. A pesquisa, portanto, não se fundamenta em um ponto de vista “único” ou “imparcial”, pois nossas ideias são formadas em interação com os “Outros” (Carlos Skliar, 2003).

Durante minha vivência no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), me deparei com desafios significativos no relacionamento com os docentes. A insatisfação entre os alunos foi tão grande que, em certos momentos, alguns recorreram a processos administrativos anônimos contra alguns professores. Naquele período, não compreendíamos totalmente as causas dessas dificuldades, mas com o tempo, ficou claro que estavam relacionadas a experiências afetivas negativas, as quais extrapolavam a aprendizagem e desencadeavam crises emocionais, faltas frequentes e, muitas vezes, a reprovação ou até mesmo o abandono do curso. Essas experiências, agora melhor compreendidas, revelam as conexões entre o ensino e as vivências afetivas no ambiente acadêmico.

Ao recordar o que me levou a escolher o curso de Ciências Biológicas, lembro da influência de uma professora que eu tive no ensino fundamental, que era muito

carinhosa, empática e acolhedora, sendo um fator determinante para isso. Ela despertou em mim o fascínio pelo mundo biológico e a curiosidade sobre os seres vivos, o que foi essencial para minha escolha profissional. No entanto, ao ingressar na universidade, não imaginava os obstáculos que enfrentaria. O convívio com certos professores, que não foram carinhosos, empáticos e acolhedores, me fez questionar se essa era realmente a área que eu queria seguir. Esse contraste com a experiência positiva que obtive no ensino fundamental, no qual a relação com aquela professora que foi muito boa, me motivou a investigar como as relações afetivas entre docentes e discentes influenciam a experiência acadêmica.

Foi a partir do contato com a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino I, com as atividades de observação que realizávamos em sala de aula, que comecei a explorar o campo da afetividade e suas implicações no ensino-aprendizagem. Durante as observações, percebi que os alunos negros e de classes sociais mais baixas não conseguiam estabelecer uma boa relação com a professora, o que afetava diretamente seu interesse pelas Ciências. Essa experiência contrastou com a minha vivência, quando era do ensino fundamental, em que a relação que obtive com aquela professora foi muito gratificante e positiva.

Esse cenário, associado à experiência desafiadora que vivenciei no curso de Ciências Biológicas, me levou a refletir sobre como essas relações impactam a trajetória dos estudantes, especialmente aqueles que compartilham vivências de discriminação sexista, racial e social. Essa reflexão gerou um interesse em investigar como as relações afetivas entre docentes e discentes moldam a experiência acadêmica dos alunos na graduação. O entendimento e a delimitação do tema foram aprimorados com o contato com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Narrativas discentes a respeito das Experiências Afetivas em um curso de Licenciatura em Física", de Hudson Lupes Ribeiro de Souza (2023). Esse trabalho foi fundamental para ampliar nossa visão e nos inspirou a compartilhar nossas próprias vivências ao longo da graduação.

Ao comparar minha experiência com a de outros estudantes negros e da comunidade LGBTQIAPN+, percebi que nossas realidades estavam entrelaçadas de maneira distinta das vivências de estudantes brancos e heterossexuais do curso.

Isso gerou um interesse em refletir sobre as violências intelectuais, emocionais e morais enfrentadas por muitos estudantes que não seguem esses padrões na universidade, registrando essas experiências em nosso memorial e narrando os eventos da vida universitária. A partir disso, a pesquisa se propõe a questionar a burocratização, precarização e elitização do ensino superior.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender as relações afetivas com os docentes do curso de Ciências Biológicas da UFES - campus Goiabeiras.

1. Referencial Teórico

1.1 As Relações afetivas em processos de ensino e aprendizagem

As relações afetivas são uma dinâmica profunda e complexa que envolve uma variedade de sentimentos, como amor, raiva, motivação, desmotivação, etc. Para alcançar uma vida emocional equilibrada, é fundamental aprender a gerenciar essas emoções. No contexto educacional, as relações afetivas desempenham um papel essencial na formação do sujeito, pois os alunos se constroem como “seres humanos” por meio das experiências com os outros, seja em casa, na escola ou em qualquer outro lugar. A construção da realidade acontece com base em informações e desafios, mas o aspecto afetivo permanece constantemente presente (Sarnoski, 2014).

No processo ensino-aprendizagem, o professor tem um papel crucial no desenvolvimento das relações afetivas com o aluno. Ao estabelecer metas claras e realistas, o professor pode motivar o aluno a se engajar em atividades desafiadoras e despertá-lo para o prazer de aprender. As relações afetivas na educação são fundamentais para o entendimento do comportamento humano e devem ser trabalhadas desde as primeiras etapas da educação, pois é uma aliada da aprendizagem (Sarnoski, 2014).

Cada aluno é único, com sua maneira de pensar e agir, e, por isso, é essencial que a relação docente-discente seja prazerosa. O ambiente educacional deve favorecer essas relações afetivas, que impactam todos os aspectos cognitivos do aluno,

promovendo sua auto-realização e crescimento. Além disso, a educação precisa ser aberta e estimular a criatividade, a intuição e a imaginação, sempre com ênfase na ética profissional. O professor continua sendo o principal agente dessa mudança no processo de aprendizagem, porque as relações afetivas, assim como a inteligência, é construída e evolui ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Sarnoski, 2014).

Embora as relações afetivas sejam um tema constante nos ambientes acadêmicos, elas podem ser desafiadoras, especialmente em casos complexos, mas sua importância para os resultados educacionais é inegável. As relações afetivas são, em grande parte, naturais e viscerais, mas isso não significa que não seja possível desenvolver um ambiente em que elas possam ser vivenciadas. As relações afetivas têm um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade dos alunos, refletindo-se inicialmente em seu comportamento e, posteriormente, na sua expressão. O desenvolvimento humano é contínuo e abrange tanto o aspecto mental quanto o físico, reconhecendo as características comuns de cada faixa etária, mas também as individualidades de cada aluno (Sarnoski, 2014).

Assim, não é suficiente apenas investigar, refletir ou reconhecer como abordar as relações afetivas nos ambientes acadêmicos, pois o ato de ensinar, essencialmente, consiste em um esforço para apoiar ou influenciar o desenvolvimento de cada pessoa, um processo que ocorre de fora para dentro (Sarnoski, 2014).

Nisso, a afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ser alterado ou não conforme as situações vividas. Esse estado tem grande impacto no comportamento e na aprendizagem das pessoas, além de influenciar o desenvolvimento cognitivo. Elas se manifestam em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os aspectos da nossa vida (Sarnoski, 2014).

Wallon (1968) destaca a dimensão afetiva como um aspecto fundamental em sua teoria psicogenética, fazendo uma distinção clara entre relações afetivas e emoções. Estando intimamente relacionadas às emoções, as relações afetivas influenciam a maneira como as pessoas percebem o mundo e a forma como se expressam nele. Cada experiência e acontecimento vivido ao longo da vida traz consigo lembranças

que moldam o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, o afeto exerce um papel crucial na formação da autoestima, especialmente na infância, quando a criança recebe carinho e cuidado, cresce com mais segurança e confiança. Cada estágio das relações afetivas, seja nas emoções, sentimentos ou paixões, reflete o desenvolvimento de capacidades específicas e o processo de maturação. Assim, à medida que as habilidades racionais se desenvolvem, também ocorre o amadurecimento das relações afetivas. Portanto, o aprendizado começa, primeiramente, no ambiente familiar e se expande para o contexto social e educacional. O processo de aprendizagem, assim, é único e pessoal, sendo influenciado por diversos fatores afetivos.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendido como uma unidade, pois o ensino e a aprendizagem são aspectos interdependentes, e a relação entre professor e aluno desempenha um papel crucial. O processo de ensino-aprendizagem é o que dá sentido ao trabalho docente, além de ser um fator importante na criação de programas de formação docente. No aspecto afetivo do ensino-aprendizagem, ele se manifesta pela disposição do professor em oferecer uma variedade de situações e espaços para que todos os alunos possam participar de maneira igualitária, além de sua prontidão para responder às contínuas e persistentes perguntas dos alunos (Sarnoski, 2014).

Do ponto de vista afetivo, é essencial reconhecer e respeitar as diferenças, como chamar o discente pelo nome e demonstrar que ele está sendo notado. Além disso, é importante oferecer atividades que evidenciem essas diferenças e criar oportunidades para que os alunos possam se expressar. A afetividade, por sua vez, é entendida como um reconhecimento que se constrói por meio da vivência, não se limitando ao contato físico, mas à interação que ocorre entre as partes envolvidas. Nesse processo, todos os atos comunicativos, que refletem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, influenciam as relações e, por consequência, o processo de aprendizagem (Sarnoski, 2014).

Entender o indivíduo como um ser que é tanto intelectual quanto afetivo, capaz de pensar e sentir ao mesmo tempo, e reconhecer a afetividade como parte essencial da construção do conhecimento, requer uma nova perspectiva sobre a prática

pedagógica, que vai além da mera dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem. Na abordagem construtivista da educação, a forma de ensinar se torna tão importante quanto o conteúdo a ser transmitido. Nesse contexto, a intensidade das relações, os aspectos emocionais, a dinâmica das expressões e as maneiras de comunicação se tornam fatores fundamentais para o processo de construção do conhecimento (Sarnoski, 2014).

1.2 A influência das questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais em processos de ensino e aprendizagem

A incorporação das questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais nas dinâmicas educacionais é essencial para a construção de espaços inclusivos e para o fortalecimento das relações afetivas entre docentes e discentes. Essas dimensões, profundamente enraizadas nas vivências individuais e coletivas, influenciam a forma como alunos e professores se conectam, dialogam e constroem vínculos. Quando essas questões são ignoradas, perpetuam-se estruturas de exclusão e preconceito que afetam a qualidade das interações e comprometem a confiança necessária para uma boa aprendizagem.

Ao reconhecer e valorizar as múltiplas identidades que compõem o ambiente escolar, cria-se um espaço mais acolhedor. Isso não apenas fortalece os laços afetivos, mas também promove uma compreensão mais ampla das desigualdades históricas e estruturais que impactam a sociedade. Quando professores validam e integram essas questões em suas práticas pedagógicas, contribuem para a redução de preconceitos e para a formação de cidadãos mais conscientes. A negligência dessas questões, por outro lado, pode gerar sentimentos de exclusão e marginalização nos alunos, dificultando o estabelecimento de relações afetivas saudáveis com seus professores.

1.3 Identidade e Pós-Identidade

O conceito de identidade está relacionado à forma de descrever e definir o indivíduo a partir de suas características físicas, biológicas, culturais, comportamentais, discursivas e estéticas. Muitas vezes, esse conceito é visto como uma verdade

absoluta, associando o sujeito a um grupo específico. Entretanto, essa visão pode ser limitante, ao impor restrições sobre o que o indivíduo pode ser, diminuindo as possibilidades de expressão da sua identidade. Assim, o sujeito acaba perdendo a liberdade de compreender e vivenciar sua identidade de maneira criativa e subjetiva, levando em conta seu papel como um ser histórico e cultural (Andrade; Oliveira, 2024.)

Ao analisar grupos identitários baseados em categorias como gênero, sexualidade e raça, percebe-se que eles frequentemente se organizam politicamente em torno dessas diferenças. Contudo, essa abordagem tende a limitar a compreensão da identidade, tratando-a como uma construção social resultante das interações entre os indivíduos. Essas interações influenciam a percepção de uma identidade coletiva, mas também podem apresentar desafios conceituais. Como resultado, pode ocorrer um abandono ou a redefinição de identidades, enfatizando a ideia de que a identidade é algo dinâmico, fluido e em constante transformação (Andrade; Oliveira, 2024.)

A identidade, enquanto categoria de análise, é vista como uma construção social e histórica, além de ser moldada pelas vivências de cada indivíduo. Nesse sentido, ela não é algo com que se nasce, mas algo que se torna ao longo do tempo. Essa ideia dialoga com a famosa frase de Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*: “Não se nasce mulher, torna-se”. Beauvoir complementa: “Nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (Beauvoir, 1980, p. 9).

Portanto, as identidades não são imparciais. Elas refletem formas de enxergar e se posicionar diante da sociedade. São também instáveis e complexas, carregando contradições históricas, culturais e subjetivas, como as semelhanças e as diferenças entre indivíduos, o reconhecimento de si mesmo e do outro, e o sentimento de pertencimento em um mundo globalizado e em constante transformação. Além disso, as identidades estão relacionadas às lutas históricas de coletividades que buscam ações afirmativas e reparações pelos impactos da colonização sobre gênero, sexualidade e etnia (Andrade; Oliveira, 2024.)

1.4 Identidade de Gênero e Identidade Sexual

As identidades de gênero e sexualidade são aspectos essenciais da experiência humana, influenciados por fatores sociais, culturais e educacionais. A pedagogia queer propõe uma abordagem crítica para explorar e ensinar sobre essas identidades, desafiando normas convencionais e incentivando a valorização da inclusão e da diversidade (Andrade; Oliveira, 2024.)

A noção de gênero começou a ser discutida nos movimentos feministas como uma forma de questionar as dinâmicas de poder entre homens e mulheres e desafiar a ideia de que as identidades de gênero e características biológicas são naturais ou imutáveis. Essa abordagem busca desconstruir a concepção de que ser homem ou mulher é algo dado, fundamentado exclusivamente em ideias fixas de corpo e sexo, que são, na verdade, produtos de contextos históricos e culturais. Apesar de o feminismo ter adotado o conceito de gênero como uma ferramenta crítica, ele tem suas origens nos discursos médicos, que rotulavam como patológicas as expressões e identidades que divergiam das normas de gênero, como no caso da histeria feminina, das homossexualidades, das transexualidades e das intersexualidade (Andrade; Oliveira, 2024.)

Judith Butler (1990) propõe que o gênero não deve ser entendido como uma identidade estática, mas como um conjunto de ações performativas. Em sua obra *Gender Trouble*, Butler (1990, p. 196) afirma que “o gênero é uma construção social sustentada pela repetição constante de práticas normativas”. Essa visão aponta para a possibilidade de a educação servir como um ambiente propício para questionar e transformar essas normas estabelecidas.

Butler (1990) argumenta que o gênero não é algo fixo, mas uma construção social que se manifesta através de atos performativos. Esses atos incluem comportamentos, gestos, expressões e discursos que reiteram normas culturais associadas ao masculino e feminino. Por exemplo, certas atitudes e maneiras de se portar consideradas “femininas” ou “masculinas” não são inerentes ao indivíduo, mas são aprendidas e repetidas no contexto social. Como o gênero é uma construção social sustentada pela repetição, ele também pode ser desestabilizado. Atos que

fogem da norma ou que expõem a arbitrariedade dessas regras podem subverter a lógica que sustenta o sistema binário de gênero.

Butler (1990) sugere que a educação tem o potencial de ser um campo para questionar e desafiar essas normas de gênero. Ao promover um ambiente que estimule o pensamento crítico, a reflexão sobre identidades e a aceitação da diversidade, a educação pode ajudar a desconstruir os padrões rígidos de gênero e incentivar formas mais fluidas e inclusivas de expressão. Portanto, a teoria de Judith Butler não apenas desconstrói as noções tradicionais de gênero, mas também aponta caminhos para a transformação social, especialmente através de práticas educativas que desafiem as normas e acolham a pluralidade das identidades.

Em relação à identidade sexual, ela está relacionada à atração emocional, romântica ou sexual que uma pessoa experimenta em relação a outra. A Dra. Lisa Diamond, uma renomada especialista em sexualidade humana, defende que a orientação sexual não é algo estático, mas pode mudar ao longo do tempo. Em seus estudos, Diamond (2008, p. 11) afirma que “a sexualidade humana é marcada por uma diversidade que questiona as categorias fixas”.

Diamond argumenta que, ao invés de conceber a sexualidade como algo estático e permanente, é mais apropriado compreendê-la como uma experiência dinâmica, sujeita a transformações ao longo do tempo, em função das vivências e das relações interpessoais. A Dra. Diamond questiona a visão tradicional que impõe classificações rígidas e fixas à orientação sexual, sugerindo que a sexualidade humana é, na realidade, um fenômeno mais fluido e complexo do que essas categorias convencionais são capazes de capturar.

A investigação das identidades sexuais e de gênero é essencial para entender a complexidade da experiência humana. A pesquisa constante e a atualização da literatura oferecem uma compreensão mais detalhada dessas identidades, abrindo caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa (Andrade; Oliveira, 2024.)

1.5 Identidade Étnico-Racial

A identidade também se refere à percepção, tanto pessoal quanto coletiva, de pertencimento a um grupo cultural distinto, considerando aspectos como raça, cultura e origem geográfica. Em resumo, as contribuições de cientistas indígenas e negros/as ampliam nossa compreensão sobre as identidades étnicas, trazendo conhecimentos muitas vezes negligenciados pelo epistemicídio étnico-racial. Ao dar voz e espaço a essas perspectivas, podemos obter uma visão mais ampla das identidades étnicas em um contexto global. Enquanto os cientistas indígenas frequentemente destacam a conexão com a terra e as tradições, os cientistas negros/as enfatizam a luta contra o racismo estrutural e a marginalização (Andrade; Oliveira, 2024.)

A identidade étnica diz respeito à identificação de um indivíduo com um grupo étnico específico, que compartilha características culturais, históricas, linguísticas ou territoriais particulares. Pode ser compreendida como uma construção social que reúne elementos tanto autoatribuídos quanto atribuídos por outras pessoas (Phinney, 1990). Por exemplo, grupos étnicos podem ser definidos pela língua comum que falam, suas práticas religiosas, tradições culturais e uma história compartilhada.

Existem várias abordagens para entender a formação da identidade étnica. O construtivismo social, por exemplo, sugere que a identidade étnica é construída a partir da interação social e da troca de significados culturais dentro de um grupo (Barth, 1969). Em contraposição, às teorias essencialistas argumentam que a identidade étnica é algo essencial e biologicamente determinado, embora essa perspectiva seja frequentemente criticada por simplificar a complexidade da diversidade étnica (Brubaker, 2004).

Audre Lorde (1983), uma importante feminista lésbica negra, enfatiza a interconexão das identidades étnico-raciais com outras dimensões, como gênero e sexualidade. Ela declara que “não existem hierarquias de opressão”; e que todas as formas de opressão estão entrelaçadas (Lorde, 1983, p. 9); além disso, ela destaca a importância de reconhecer e celebrar as diferenças dentro das identidades

étnico-raciais, em vez de tentar forçar uma única narrativa homogênea. Similarmente, Abdias Nascimento (1982) aborda a experiência única e multifacetada das diásporas indígenas, negras e ciganas, ressaltando a resistência e resiliência desses grupos frente às adversidades históricas e contemporâneas. O autor também afirma que “A diáspora negra no Brasil é um testemunho vivo da resistência, da resiliência e da criatividade do povo afro-brasileiro, que continuamente reinventa e transforma sua identidade” (Nascimento, 1982, p. 28).

Michael Omi e Howard Winant (1994) introduziram o conceito de “formação racial” em seu trabalho pioneiro *Racial Formation in the United States*. Eles afirmam que “a raça é uma categoria central para a análise social, moldada por forças econômicas, políticas e ideológicas” (Omi; Winant, 1994, p. 3). Para os autores, as identidades étnico-raciais estão sempre em processo de reconstrução por meio de dinâmicas sociais e históricas. Essas abordagens destacam que o estudo das identidades étnico-raciais continua a evoluir, refletindo as mudanças nas relações sociais e o crescente reconhecimento da diversidade, da interseccionalidade e do hibridismo étnico-racial.

1.6 O papel da educação na formação de identidades dos estudantes

As questões sobre a convivência social se entrelaçam com os aspectos da cultura acadêmica. A universidade é um espaço dedicado ao exercício da cidadania, no qual se compartilham e transmitem conhecimentos culturais sobre a construção de caráter, valores, ideias, saberes, símbolos e princípios morais.

A prática da cidadania no contexto acadêmico ajuda a preparar os alunos para viver em sociedade, oferecendo um ambiente no qual eles se tornam mais abertos ao processo de ensino-aprendizagem. A academia tem a responsabilidade de educar e desenvolver os alunos em várias dimensões, incluindo os aspectos históricos, culturais, socioeconômicos e cognitivos. O papel da universidade na formação da identidade vai além da simples transmissão de conteúdos, englobando também questões sociais, culturais e emocionais que influenciam diretamente a percepção que os alunos têm de si mesmos. Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, em que os alunos são motivados a questionar e refletir

sobre sua realidade, favorecendo uma formação identitária fundamentada na autonomia e na capacidade de análise crítica. Ele afirma que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediado pelo mundo” (Freire, 1987, p. 76).

A identidade é vista como a maneira como os indivíduos se compreendem, sendo influenciada por diversos fatores, como as interações sociais, culturais e históricas. A universidade, como um ambiente de socialização, desempenha um papel essencial na formação dessa identidade. Durante o processo educativo, os alunos têm acesso a valores, normas e conhecimentos que impactam como se percebem e como interpretam o mundo ao seu redor (Andrade; Oliveira, 2024). Saviani (2007) afirma que o ambiente educacional deve ser um ambiente de inclusão e igualdade, no qual as diversas diferenças culturais e sociais dos alunos sejam respeitadas e valorizadas.

Djamila Ribeiro (2017), filósofa e ativista brasileira, enfatiza a importância da representatividade e do reconhecimento das diferenças dentro do ambiente educacional. Ela afirma que “a ausência de referências negras na educação contribui para a perpetuação do racismo e para a construção de identidades fragilizadas” (Ribeiro, 2017, p. 45). Ribeiro também observa que a inclusão de conteúdos e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade é fundamental para o desenvolvimento de identidades dos estudantes.

O contexto escolar e o clima institucional desempenham um papel essencial na construção das identidades. Escolas que promovem a inclusão, o respeito mútuo e a participação ativa dos estudantes nas decisões pedagógicas criam um ambiente favorável ao desenvolvimento de identidades autênticas. Políticas educacionais que combatem o bullying, a discriminação e que incentivam a valorização da diversidade são fundamentais para garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e acolhidos (Andrade; Oliveira, 2024). Silva (1999) argumenta que a identidade dos estudantes é constantemente negociada e reformulada no ambiente escolar, sendo moldada pelas práticas de ensino e pelas relações de poder estabelecidas no ambiente educacional.

A educação desempenha um papel essencial na formação das identidades dos estudantes, influenciando não apenas seu aprendizado acadêmico, mas também seu desenvolvimento social e emocional. Um sistema educacional que valoriza a diversidade, promove a inclusão e incentiva o pensamento crítico contribuindo para a criação de indivíduos autoconfiantes, empoderados e aptos a viver em uma sociedade plural e democrática (Andrade; Oliveira, 2024). Arroyo (2000) sublinha que o ambiente educacional deve reconhecer e valorizar as identidades culturais dos estudantes, proporcionando um ambiente de respeito e aceitação. Ele afirma que “a educação deve ser um espaço onde os estudantes possam se reconhecer e afirmar como sujeitos de direitos e portadores de culturas” (Arroyo, 2000, p. 24).

Se considerarmos que as identidades de gênero, sexualidade e étnico-raciais são moldadas e perpetuadas por meio das instituições e aparelhos ideológicos do Estado, como escolas, famílias, religiões, política, sindicatos, mídia, entre outros, podemos ressaltar a importância da universidade na formação crítica das identidades cidadãs, pessoais e profissionais dos discentes. Esses processos educacionais ocorrem tanto em contextos escolares quanto em outros espaços, de maneira formal ou informal, sendo resultado da interação entre cultura e educação (Andrade; Oliveira, 2024).

2. A narrativa como metodologia de pesquisa

A narrativa é parte essencial da história humana e deve ser analisada nos contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos. Desde sempre, os seres humanos têm o impulso de contar histórias, passando isso de geração para geração. O filme brasileiro *Narradores de Javé* (2003), dirigido por Eliane Caffé, exemplifica isso ao retratar a história real dos moradores de um vilarejo do Vale de Javé, que lutam para preservar sua identidade e evitar a inundação de seu povoado devido à construção de uma represa (Sousa; Cabral, 2015).

Nesse contexto, a rememoração se destaca como um meio crucial para a reconstrução das histórias de vida, tanto no nível individual quanto social. O reconhecimento da importância da tradição oral é reforçado quando ela se conecta à

escrita, pois essa interação torna as palavras mais concretas e possíveis de serem compartilhadas e preservadas por meio da ação (Sousa; Cabral, 2015).

Esse conjunto narrado é construído a partir das partes escolhidas e não se limita apenas a um "ato de contar", mas também possui um poder transformador sobre o que é narrado, conforme apontado por Delory (2012). Assim, a narrativa se configura como o processo de relatar e revelar a forma como os indivíduos percebem e experienciam o mundo.

Assim, o papel do intérprete na narrativa é crucial, pois cabe a ele extrair o significado dos elementos que compõem o enredo, que se constrói a partir da sequência de eventos. Essa dinâmica é claramente observada no filme *Narradores de Javé*. Nesse sentido, uma história é formada por uma rede de intenções, ações e experiências, no qual os personagens representam e vivenciam situações em constante movimento, transformando-se ao longo do processo. Aqui, existe uma interação entre ação e reação dos sujeitos que participam da construção da narrativa (Sousa; Cabral, 2015).

A memória, com sua flexibilidade, é tecida na interação com o outro, permitindo que os sujeitos revisitem suas histórias e resistam às influências que os incomodam, introduzindo novas possibilidades para suas experiências. Com isso, entendemos que as situações narradas são revisitadas e reconfiguradas ao longo do processo de rememoração. Essa discussão também nos leva a refletir sobre a obra *Mem Fox*, em que um garoto tenta resgatar a memória de uma senhora em um asilo, trazendo à tona sua história. Importante, também, é perceber como a sequência temporal e espacial da narrativa se desenvolve, situando o enredo em um contexto determinado, onde a sinergia dos eventos se dá de forma integrada (Sousa; Cabral, 2015).

Seguindo a linha de pensamento de Galzerani (1999), a memória é vista como uma experiência vivida. A rememoração possibilita a recuperação de aspectos pessoais esquecidos e sua contextualização no tempo. A autora ainda compara a memória a um cenário onde se cruzam lembranças, passado, presente e futuro. Mais do que uma simples recordação, a memória é uma jornada temporal, e narrar é, entre

outras coisas, relembrar experiências tanto da vida pública quanto privada. Esses *insights* mostram que a unidade narrativa é composta de vivências e experiências adquiridas ao longo da vida, que se cristalizam em imagens retomadas no cotidiano. Contudo, essa unidade não é homogênea nem lógica, pois envolve conflitos e tensões que marcam a vida do indivíduo. As experiências pessoais acabam por gerar um conhecimento pessoal, fruto de episódios passados e contextos específicos. Quando essa perspectiva é aplicada na formação de professores, é possível perceber que o professor, enquanto sujeito ativo de sua própria história de vida e formação, também se configura como um narrador.

A escolha pela narrativa como uma metodologia para essa discussão está sustentada por Benjamin (1993, p. 201), que afirma que o "[...] narrador retira da experiência o que ele conta...", destacando que as experiências vividas são a base fundamental de todo narrador. Portanto, as experiências dos sujeitos desta investigação se entrelaçam com diversos momentos de suas vidas pessoais e profissionais. Sousa (2012, p. 46), revela que "[...] narrar histórias e contar a vida é uma das formas de tecer a identidade, de entender como nos tornamos professores e das configurações que surgem nos nossos caminhos de vida e formação".

As pesquisas narrativas geralmente são compostas por relatos ou registros escritos, os quais são apresentados por meio de diversas técnicas e ferramentas (Sousa; Cabral, 2015).

Dada a importância formativa da entrevista, é essencial reconhecer que essa técnica pode ser uma valiosa contribuição para a pesquisa. A entrevista é amplamente valorizada nas pesquisas qualitativas, especialmente no campo educacional. A Entrevista Narrativa, uma técnica de produção de dados, tem origem no termo latino "narratio", que significa relatar ou contar uma história (Sousa; Cabral, 2015). Segundo Gaskell (2010), a Entrevista Narrativa, encoraja o entrevistado a relatar episódios significativos de sua vida, tornando o ato de contar e ouvir histórias um método para alcançar os objetivos da pesquisa. Nesse processo, a narrativa é estimulada por questões específicas, permitindo ao narrador manter a fluidez de sua história. Assim, a entrevista narrativa possibilita que o narrador compartilhe eventos relevantes de sua trajetória e de seu contexto, com o objetivo de reconstruir

acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes de maneira direta e autêntica (Jovchelovitch; Bauer, 2010).

Esse método de pesquisa qualitativa, conhecida como não estruturada, difere do modelo tradicional de entrevista, que segue uma estrutura rígida de perguntas e respostas, com perguntas definidas e feitas com base no vocabulário do entrevistador. Jovchelovitch e Bauer (2010) argumentam que há uma estrutura na narrativa, que eles chamam de "paradoxo da narração", o qual se baseia nas regras implícitas que permitem contar histórias. Portanto, é fundamental estabelecer a Entrevista Narrativa como uma técnica com regras claras, como: como iniciar a história, como estimular os entrevistados a contar suas narrativas, e, após o início da narração, como manter a fluidez da história, seguindo o esquema autogerador da narrativa.

Entende-se que ao utilizar a Entrevista Narrativa, podem surgir dimensões inesperadas para o pesquisador. Contudo, ao escolher essa abordagem, é essencial que o entrevistador domine a técnica e suas especificidades. Na fase de preparação, é crucial que o pesquisador conheça bem o campo de pesquisa e formule questões relevantes para o estudo. Na fase inicial, o pesquisador deve apresentar uma questão gerativa clara e específica, que incentive uma narração mais ampla e não respostas objetivas, podendo, inclusive, utilizar dispositivos de memória para ajudar no processo de rememoração (Sousa; Cabral, 2015).

Durante a narração, é recomendado que o entrevistador não interrompa o fluxo da narrativa nem dificulte o processo com perguntas, intervenções diretas ou avaliações. Na fase seguinte, o foco deve ser investigar os aspectos ainda não detalhados da narrativa, evitando emitir opiniões ou julgamentos de valor. A conclusão ocorre no final da gravação, momento em que perguntas do tipo "por quê?" podem ser feitas para complementar a narrativa, seguidas de anotações imediatas após a finalização da entrevista (Sousa; Cabral, 2015).

O estudo em questão configura-se como uma pesquisa de caráter narrativo, com uma abordagem qualitativa. O processo de desenvolvimento da pesquisa abrange a elaboração de uma questão geradora que serve como orientação para as narrativas,

a realização de uma entrevista piloto, a condução de três entrevistas narrativas com discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras, a transcrição completa das gravações em áudio para o formato textual, e a análise minuciosa dos relatos obtidos, sustentada pelos princípios teóricos e metodológicos da Análise Textual Discursiva.

Os participantes da pesquisa foram estudantes concluintes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. Como critério de seleção, foram incluídos alunos negres e integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, considerando que o corpo docente e discente do curso é majoritariamente composto por pessoas brancas, cisgêneras e heterossexuais. A pesquisa, além da experiência do pesquisador, parte da hipótese de que indivíduos que não se enquadram nesses padrões possuem experiências afetivas diferenciadas ao longo de sua formação acadêmica, especialmente em um curso de Ciências Biológicas oferecido por uma universidade federal historicamente associada a características elitistas e que se destaca como a única instituição pública desse porte no estado.

Os três estudantes que participaram das entrevistas são alunos negres, com diferenças em relação ao gênero e à sexualidade. Para preservar suas identidades, foram utilizados nomes fictícios: a Alune 1 é uma mulher cisgênera, negra e bissexual; a Alune 2 é uma travesti, negra e heterossexual; e o Alune 3 é um homem cisgênero, negro e homossexual. A escolha desses perfis visa investigar como as questões de gênero, sexualidade e etnia se manifestaram nas experiências afetivas com os docentes ao longo da formação acadêmica.

A pergunta geradora da narrativa é uma pergunta científica para produção de dados, pois é a partir dela que estabelecemos um ambiente de "dupla descoberta" (CUNHA, 1997, p. 187) e um espaço seguro de escuta ativa, permitindo a narração da história do estudante como um relato coerente de todos os eventos significativos, desde o início até a conclusão da graduação em Ciências Biológicas.

A seguinte pergunta foi utilizada nas entrevistas:

Gostaria que você me contasse suas experiências afetivas em relação aos professores e professoras do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Goiabeiras. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pela sua entrada no curso, contando suas primeiras impressões em relação aos docentes, como foram as interações, os diálogos e discussões em sala de aula e em outros espaços, os feedbacks recebidos e como essas interações influenciaram seu desempenho acadêmico, o profissional que você é hoje e sua relação com o curso.

A pergunta utilizada nas entrevistas, assim como o processo de condução da entrevista, foi validada por meio de uma entrevista piloto.

É relevante ressaltar que a entrevista narrativa resulta em uma quantidade de informações significativamente maior do que as geradas por pesquisas quantitativas objetivas. Isso se deve à proximidade que ela estabelece entre entrevistados e entrevistadoras, permitindo a emergência de relatos sobre aspectos pessoais e, em alguns casos, traumas. Esse potencial de revelar dimensões mais íntimas é uma característica exclusiva da pesquisa narrativa, o que justifica sua escolha como método de investigação.

Também é importante ressaltar a preocupação ética relacionada à participação voluntária e ao anonimato dos participantes e das pessoas mencionadas nas entrevistas, garantida por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1). Considerando que, em alguns casos, as entrevistas envolvem denúncias graves e o temor resultante da perseguição de discentes que buscam punições para os responsáveis, optamos por ocultar os nomes das pessoas entrevistadas e dos docentes citados, utilizando nomes fictícios para nos referirmos aos diferentes participantes da pesquisa.

2.1 Análise Textual Discursiva

A análise textual discursiva constitui uma das formas para interpretação/compreensão das narrativas. Segundo Titscher et al. (2002), esse método envolve a fragmentação do texto em unidades de significado, permitindo a construção de categorias de análise a partir da interpretação do pesquisador. Esse

processo, conforme descrito por Moraes (2003) em *Uma Tempestade de Luz*, utiliza a escrita como ferramenta central para a produção de significados, possibilitando a transição do nível empírico para a abstração teórica e resultando em meta-textos analíticos que compõem os textos interpretativos.

Na análise textual discursiva, as realidades investigadas não se apresentam de forma fixa para simples descrição e interpretação. Pelo contrário, são instáveis e incertas, evidenciando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (Moraes, 2004, p. 199). Dessa forma, pode-se considerar que tais construções não apenas representam, mas também produzem a própria realidade, um discurso em constante transformação.

A capacidade de observar e refletir decorre do funcionamento do sujeito como um sistema vivo e autopoético, fundamentado na linguagem, permitindo constantes reconstruções de conceitos previamente estabelecidos. O contato com a realidade ocorre por meio da linguagem e exige interpretação, na qual o sujeito imprime sua marca. Não é possível analisar os fenômenos de forma totalmente externa. Nesse sentido, Moraes (2004, p. 242) afirma que “sabemos por experiência própria, que em toda tradução existe alguma traição e que em toda interpretação existe reconstrução por parte daquele que interpreta”. Isso se aplica diretamente à análise textual discursiva, pois é inviável conduzir uma pesquisa completamente neutra e objetiva. Toda análise carrega um grau de subjetividade, resultado da interação do pesquisador com seu objeto de estudo.

Entregar-se aos processos auto-organizados e emergentes da análise textual discursiva significa permitir que novas ideias contribuam para novas compreensões. Esse movimento pode gerar insegurança, pois o pesquisador se questiona sobre a integração de suas próprias convicções com as dos sujeitos pesquisados, bem como sobre os limites da objetividade. Isso acontece porque, ao adotar o paradigma emergente (Santos, 2002), a análise textual discursiva reconhece a realidade como um sistema complexo, possibilitando um conhecimento simultaneamente mais profundo e mais confiável (Morin, 2003). Dessa forma, existe uma relação intrínseca entre desorganização e organização complexa.

A análise textual discursiva é um processo contínuo e recursivo que busca aprimorar o que foi produzido. Como um movimento dinâmico de construção e reconstrução, ela exige que o pesquisador revise constantemente suas ideias, reformule conceitos e reorganize argumentos. Esse processo se manifesta na escrita acadêmica, na qual cada nova versão do trabalho incorpora novos olhares e questionamentos. Ainda que perceba avanços, o pesquisador pode sentir incerteza quanto à qualidade e originalidade de sua produção, pois essa validação se constrói ao longo da pesquisa, por meio do diálogo entre as interlocuções empíricas e teóricas. Assim, o percurso investigativo não segue um caminho pré-definido, mas é continuamente ajustado, permitindo a reconstrução dos conceitos de ciência e pesquisa. Esse movimento reforça a autoria do pesquisador, que encontra sua própria voz enquanto possibilita a expressão das vozes dos sujeitos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Na análise textual discursiva, a linguagem é fundamental, pois permite ao pesquisador participar ativamente do processo de compreensão, construção e reconstrução das realidades. Através dela, ele expande seus próprios campos de consciência e os conecta com os de outros sujeitos, sempre considerando os contextos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Realizar uma análise textual discursiva é mergulhar no fluxo da linguagem, interagir com ela e reconhecer-se como parte do contexto. Dessa forma, a análise é sempre situada, sem a possibilidade de uma neutralidade absoluta. Como destaca Lévy (2001, p. 41), a consciência coletiva resulta da interconexão de consciências individuais, permeada por sensações, percepções e pensamentos que circulam nesse grande fluxo que nos envolve.

Na análise textual discursiva, o mergulho na linguagem começa com um movimento de desconstrução, no qual se identificam e expressam unidades elementares extraídas do corpus da pesquisa. Esse processo inicial, chamado de unitarização, envolve a fragmentação, codificação e atribuição de títulos a essas unidades de sentido, resultantes de uma leitura aprofundada e imersiva do material analisado (Moraes; Galiuzzi, 2006).

A unitarização envolve a interpretação e isolamento de ideias elementares sobre os temas investigados, por meio de uma leitura cuidadosa das vozes de outros sujeitos. Neste processo, o pesquisador não pode deixar de assumir suas próprias interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, cria-se um diálogo com diferentes pontos de vista, sempre mediado pela voz do pesquisador. Durante a unitarização, os textos analisados são fragmentados e desconstruídos, com base nas capacidades interpretativas do pesquisador, que traz sua própria autoria e limites ao processo. Outro pesquisador poderia realizar seleções diferentes e construir outros argumentos, demonstrando a subjetividade e o olhar único de cada pesquisador sobre as informações (Moraes; Galiazzi, 2006).

A unitarização é o processo de entrar no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, reconstruindo significados compartilhados socialmente, mas a partir da perspectiva pessoal do pesquisador. Como afirma Lévy (2001), tanto o pensamento pessoal quanto o coletivo são circulações de atenção em um vasto espaço virtual de significações, uma rede fluida de representações, imagens e emoções que pode reorganizar instantaneamente suas hierarquias e distâncias.

Após a imersão nos materiais da análise, com desorganização e desconstrução intensa, surgem as categorias que resultam do processo de compreensão do pesquisador sobre o que está sendo significativo. Contudo, esse processo não é automático nem rápido, requerendo revisitações frequentes dos fragmentos e ajustes nas categorias. Como mencionado, é um processo recursivo e contínuo que exige grande envolvimento, permitindo que ideias fragmentadas se reagrupem e adquiram novos significados (Moraes; Galiazzi, 2006).

No processo da análise textual discursiva, chega-se a um ponto em que as categorias emergem de forma mais clara. Esse momento é descrito como o surgimento de um espaço prazeroso, onde a escrita flui com facilidade. Contudo, as categorias não surgem de forma definitiva; elas exigem um retorno constante para ajustes e refinamentos. O pesquisador deve avaliar continuamente a validade e a relevância dessas categorias ao longo do processo (Moraes; Galiazzi, 2006).

Cada categoria na análise textual discursiva funciona como um conceito dentro de uma rede mais ampla, representando um nó central. O pesquisador deve focar especialmente nos núcleos dessas categorias, pois são esses centros que definem seu significado, não suas fronteiras, que são sempre imprecisas. O processo de categorização exige que o núcleo das categorias emergentes seja claramente definido, permitindo sobreposições e interconexões, o que contribui para a formação de um todo coeso. A superação da fragmentação exige que não se busquem limites rígidos entre as categorias (Moraes; Galiuzzi, 2006).

A combinação de unitarização e categorização envolve um equilíbrio entre o caos e a ordem, sendo um processo de desconstrução que leva à construção. A unitarização representa uma desorganização das verdades estabelecidas, movendo-se para o caos. Já a categorização busca construir uma nova ordem, diferente da original, a partir dessa desestruturação (Moraes; Galiuzzi, 2006).

A análise textual discursiva, assim como a produção escrita, passa por uma primeira fase que pode ser chamada de "tempestade de ideias", no qual o analista explora profundamente os temas que deseja investigar. Esse estágio é desconstrutivo, tanto das ideias do pesquisador quanto das ideias de outros sujeitos. É nesse momento que podem surgir novas compreensões e reconstruções de conhecimentos prévios. O processo não é linear e os novos entendimentos frequentemente emergem por intuição (Moraes; Galiuzzi, 2006).

O processo criativo e produtivo na análise textual discursiva envolve dois movimentos principais. O primeiro é a desconstrução, que desmonta os sentidos e conhecimentos existentes, aproximando-se do caos. O segundo é a reconstrução, onde as unidades de sentido geradas pela desconstrução são reorganizadas, resultando em categorias e textos que expressam os novos entendimentos. Esses dois movimentos ocorrem simultaneamente, mas em certos momentos o pesquisador pode se concentrar mais em um do que no outro. A desconstrução sempre implica uma reconstrução, e a produção de metatextos, requerendo ser reescritas e aperfeiçoamentos contínuos (Moraes; Galiuzzi, 2006).

3. Análises e Discussões

Nesta seção, apresento as análises e discussões das categorias definidas no presente estudo. Especificamente, examino três categorias principais: (I) gênero, (II) sexualidade e (III) étnico-racial, que abrangem as narrativas que remetem às questões de gênero, sexualidade e étnico-racial nas relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras, com o intuito de compreender suas implicações e influências no processo de ensino-aprendizagem.

Para a definição dessas categorias, inicialmente realizamos a classificação em duas grandes categorias: relações afetivas positivas e relações afetivas negativas, fundamentadas nas narrativas dos estudantes. A posteriori, por meio da análise emergente dos dados, estabelecemos as categorias relacionadas a gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, garantindo uma abordagem mais aprofundada e contextualizada da temática investigada.

Já era esperado narrativas revelando relações positivas e negativas; com o aprofundamento na Análise Textual Discursiva e considerando o objetivo da pesquisa, emergiram duas subcategorias: (IV) A visão dos participantes sobre a influência das questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais nas relações afetivas entre docentes e discentes, no qual perguntamos diretamente aos entrevistados se entendem que, de fato, as questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais influenciam as relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras; e (V) Impactos das relações afetivas na formação dos futuros docentes, na qual utilizei perguntas exploratórias para compreender melhor as experiências relatadas, investigando como as relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras, influenciam a formação profissional dos alunos na atualidade.

3.1 Relações Afetivas Negativas

A análise das narrativas revelou algumas experiências afetivas negativas no que concerne às variáveis de gênero, sexualidade e étnico-raciais nas relações afetivas

entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. Portanto, esta grande categoria engloba as narrativas nas quais foram reveladas apenas experiências afetivas ruins.

3.1.1 Questões de Gênero e Sexualidade

Essa categoria abrange as narrativas que remetem às questões de gênero e sexualidade nas relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. A partir disso, foram obtidas as seguintes narrativas:

***Alune 1:** “Durante o segundo período, lembro de um professor que era muito visto negativamente pelos alunos devido às suas atitudes. Ele fazia piadas machistas em suas aulas e atividades”.*

A narrativa da Alune 1 descreve a lembrança de um professor que era mal visto pelos alunos. Esse professor é retratado negativamente devido às suas atitudes, especialmente por fazer piadas machistas durante as aulas e atividades. A narrativa sugere um comportamento inadequado e discriminatório, que gerava desconforto e repúdio por parte dos estudantes. A menção a “piadas machistas” evidencia a presença de atitudes sexistas no contexto educacional, perpetuando desigualdades de gênero e reforçando estereótipos. Isso aponta para a necessidade de práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a promoção da igualdade e respeito.

Além disso, a narrativa, quando vista sob a ótica da relação afetiva docente-discente, pode indicar uma ruptura na construção de uma relação positiva entre o professor e o aluno. Quando o professor adota comportamentos negativos, como fazer piadas machistas, isso pode criar um ambiente de desconforto e desconfiança. Esse tipo de atitude prejudica o vínculo afetivo, dificultando a construção de um espaço seguro para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Os estudantes podem se sentir desrespeitados ou marginalizados, o que pode afetar sua motivação, participação e até mesmo o desempenho acadêmico.

***Alune 2:** No quinto período do curso foi quando teve a pandemia e tivemos o modelo de aulas remotas. Nessa época, entrei para um laboratório para não me afastar do curso e também porque era área que eu queria seguir. Nesse laboratório, onde fiquei dois meses, tive experiências muito ruins! O professor responsável por esse determinado laboratório já me conhecia mesmo antes da minha transição, então ele não respeitava meus pronomes e nem o meu nome. Eu sempre corrigia ele, mas com o decorrer do tempo cansei de corrigir, porque para mim ele estava deixando bem implícito que eu não era bem vinda ali. Então, acabei saindo desse determinado laboratório que era o que eu mais queria seguir. Estávamos em tempos de pandemia, tempos em que nós estávamos muito perto da morte. Foi um período muito difícil. Lá em casa foi bem babado, porque nesse momento meu pai perdeu o emprego, então comecei a fazer programa para ajudar na renda dentro de casa. Eu não estava bem emocionalmente. Com tudo isso que eu estava passando com a minha família mais o tratamento péssimo desse professor, minha autoestima foi no chão.*

Essa narrativa sugere uma série de questões complexas que abordam gênero, desigualdade social, saúde mental e as relações de poder no ambiente acadêmico, especialmente durante um período de vulnerabilidade coletiva como a pandemia. A atitude do professor, que desrespeitava os pronomes e o nome da Alune 2, reflete uma postura transfóbica, que vai além de simples negligência, mostrando uma exclusão intencional ou uma falta de empatia. Esse desrespeito à identidade da Alune 2 a marginaliza, impedindo seu acolhimento no ambiente acadêmico, culminando em sua expulsão de um laboratório que, inicialmente, era uma oportunidade significativa de crescimento e realização profissional.

Além disso, a narrativa destaca a interseção entre gênero e vulnerabilidade socioeconômica. Durante a pandemia, a Alune 2 enfrentou não apenas a discriminação no ambiente de estudo, mas também uma crise familiar profunda, marcada pela perda do emprego de seu pai e pela necessidade de buscar alternativas de renda, como o trabalho sexual, para se manter. Esse contexto reflete como as desigualdades estruturais e a precariedade podem afetar as vidas de pessoas trans intensificando suas dificuldades já enfrentadas em uma sociedade marcada por discriminação e estigmatização.

A saúde mental também é profundamente afetada por essa combinação de fatores, e o relato mostra como o impacto emocional de ser desrespeitada e desvalorizada num espaço acadêmico, somado às dificuldades pessoais e familiares, pode levar a um abalo significativo na autoestima. A experiência descrita revela como a discriminação, a falta de apoio e o estresse causado por múltiplas formas de

opressão podem afetar o bem-estar de indivíduos marginalizados, dificultando seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Essa narrativa revela como a relação afetiva entre docentes e discentes é crucial para a construção de um ambiente de aprendizado saudável e produtivo e como a falta de respeito e empatia pode impactar profundamente a experiência educacional dos estudantes. O comportamento do professor ao desrespeitar os pronomes e o nome da Alune 2 demonstra não apenas uma falha de comunicação, mas uma atitude de desconsideração e rejeição, que compromete a dignidade e o reconhecimento da identidade da estudante. Esse tipo de postura cria um ambiente hostil, minando a confiança essencial para o desenvolvimento de relações pedagógicas positivas.

A atitude do professor de negar a identidade da Alune 2 reforça normas de gênero convencionais e inflexíveis, ignorando o caráter performativo do gênero apontado por Butler (1990). Segundo a autora, o gênero não é uma identidade fixa, mas uma construção social sustentada pela repetição de práticas normativas. Assim, ao insistir em tratar a Alune 2 de maneira incompatível com sua identidade, o professor não apenas perpetua essas normas opressivas, mas também invalida sua vivência e dificulta a possibilidade de afirmação de identidades dissidentes dentro do espaço escolar. Essa postura demonstra a resistência em reconhecer a fluidez do gênero e revela um ambiente educacional que ainda opera dentro de uma lógica excludente.

***Alune 2 (durante a pergunta geradora):** Lembrando da transfobia que passei com esse determinado professor, existiu uma professora, pós pandemia, que grande parte dos discentes - cis, brancos, gays - gostam muito dela. Porém, minha experiência com ela foi péssima. Eu me lembro que quando fui fazer a disciplina dela, não fui muito bem e fiquei de final. Nessa época, meu nome estava sendo atualizado na pauta ainda e durante a prova final dela, quando ela foi fazer a chamada, como meu nome estava registrado na forma antiga, ela começou a me chamar pelo meu nome morto, falando que era para eu tomar cuidado para não reprovar. Depois disso, todo contato que eu tive com ela posteriormente, ela sempre me tratava pelo nome morto e com pronomes errados, mesmo sabendo que eu era travesti.*

Essa narrativa sugere novamente como as relações afetivas e o respeito nas relações entre docente e discente podem ser profundamente afetados pela transfobia e pela falta de empatia no tratamento de identidades de gênero. A

experiência descrita demonstra a persistência de atitudes discriminatórias mesmo após o período de transição da Alune 2, neste caso, em uma situação em que a professora, apesar de estar ciente da identidade de gênero da estudante, continua a desrespeitá-la ao chamá-la pelo “nome morto” e usar pronomes incorretos.

A situação reflete a importância de uma relação docente-discente baseada no reconhecimento da identidade da estudante, no cuidado e no respeito aos seus processos pessoais, como a transição de gênero. A professora, ao continuar a utilizar o nome morto da Alune 2 e os pronomes errados, não só desconsidera sua identidade, mas também a submete a um processo de marginalização que afeta sua autoestima e sua sensação de pertencimento no ambiente acadêmico. A escolha da professora de tratar a estudante dessa maneira, mesmo após ser informada de sua identidade, revela uma atitude de negligência e desrespeito, que impacta diretamente o vínculo afetivo que deveria existir entre o aluno e o professor.

Além disso, a narrativa também indica a forma como o preconceito pode ser invisível para aqueles que não estão diretamente afetados por ele, como no caso dos estudantes cis, brancos, gays, que, segundo a narrativa, parecem ter uma relação mais positiva com a professora. Isso destaca a exclusão vivida por pessoas trans dentro de contextos acadêmicos, nos quais, muitas vezes, suas necessidades emocionais e identitárias não são atendidas ou respeitadas. O tratamento desigual de estudantes em razão de sua identidade de gênero contribui para um ambiente de aprendizado hostil e opressor, em que a relação afetiva docente-discente se torna um fator de exclusão e sofrimento para estudantes trans.

A narrativa mostra que, para que a relação afetiva docente-discente seja positiva e construtiva, é fundamental que os docentes reconheçam e respeitem a identidade de gênero de cada estudante, compreendendo as implicações emocionais e psicológicas de desconsiderar essa identidade. A falta de empatia e de atitudes inclusivas pode prejudicar seriamente a confiança e o relacionamento entre o professor e o aluno, além de afetar o desenvolvimento acadêmico e pessoal de estudantes trans.

Alune 2 (durante a pergunta geradora): *Hoje em dia na faculdade prefiro me envolver com pessoas transexuais, travestis e não-binárias, porque são mais confiáveis para mim. E aí, quando eu chego na faculdade, preciso encontrar alguma delas, porque eu não consigo ficar sozinha aqui neste lugar. Porque a UFES te faz sentir que você não é bem vinda aqui.*

Essa narrativa sugere a sensação de exclusão e marginalização vivida por pessoas trans dentro de espaços acadêmicos que não são preparados ou sensíveis às questões de identidade de gênero. A Alune 2 expressa uma clara preferência por se relacionar com outras pessoas trans, como travestis, mulheres trans, pessoas não-binárias, devido à confiança e segurança que encontra nesses grupos, sugerindo que a convivência com indivíduos que compartilham experiências similares oferece um espaço de acolhimento que a faculdade, por si só, não proporciona.

A afirmação de que “a UFES te faz sentir que você não é bem vinda” revela a percepção de um ambiente acadêmico hostil, onde a identidade de gênero da Alune 2 não é reconhecida nem respeitada de maneira ampla, o que gera uma sensação de desconforto e de não pertencimento. A necessidade de procurar outras pessoas trans para se sentir segura reflete uma estratégia de sobrevivência dentro de um espaço onde a diversidade de gênero não é totalmente acolhida, ou onde o preconceito e a exclusão ainda prevalecem de maneira velada ou explícita.

Essa narrativa expõe como a falta de inclusão e a discriminação no ambiente educacional podem criar barreiras emocionais e sociais significativas em estudantes trans, tornando a universidade não apenas um lugar de aprendizado acadêmico, mas também um espaço de sofrimento psicológico e de insegurança. A Alune 2 não apenas se sente excluída, mas também busca formar vínculos com outras pessoas que vivenciam as mesmas dificuldades, porque essas relações oferecem, ao menos, um refúgio emocional e a sensação de pertencimento.

A ideia de “não ser bem-vinda” revela um sintoma de um sistema educacional que ainda carece de práticas inclusivas consistentes e de um acolhimento real às diferenças. A universidade, ao não atender adequadamente às necessidades emocionais e identitárias de estudantes trans, falha em proporcionar um ambiente seguro e inclusivo para todos, deixando de promover o tipo de diversidade que preza

tanto no discurso, mas que nem sempre se traduz na prática cotidiana do espaço acadêmico.

***Alune 3:** Não sofri racismo em relação ao meu gênero no curso. Pois como sou um homem cis imerso em um mundo influenciado pelo patriarcado, não sofri muito com isso. No entanto, algumas atitudes de determinados professores evidenciaram que o tratamento recebido estava diretamente relacionado à minha orientação sexual.*

A narrativa do Alune 3 sugere como as relações afetivas entre docentes e discentes podem ser atravessadas por marcadores sociais, como gênero e sexualidade, impactando as dinâmicas acadêmicas. A narrativa sugere que, por ser um homem cisgênero, o participante não experimentou discriminação de gênero no ambiente acadêmico. No entanto, ele percebe que a sua sexualidade foi um fator determinante para atitudes discriminatórias por parte de alguns professores.

Com base nas narrativas dos estudantes, percebe-se que as questões de gênero e sexualidade exerceram influência significativa em suas trajetórias acadêmicas. Durante as entrevistas, os participantes também compartilharam percepções sobre a influência das questões étnico-raciais nas relações afetivas vivenciadas ao longo da graduação, aspecto que será explorado na próxima categoria.

Com base nas narrativas apresentadas, é possível destacar reflexões sobre o impacto das relações afetivas entre docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente sob a ótica das questões de gênero e sexualidade:

A narrativa da Alune 1 evidencia a reprodução de atitudes machistas no ambiente acadêmico, comprometendo a construção de relações saudáveis entre professores e alunos. O uso de piadas sexistas reflete a perpetuação de estereótipos de gênero, impactando negativamente a motivação e o senso de pertencimento, especialmente entre mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. A ausência de uma abordagem pedagógica crítica por parte dos docentes compromete a qualidade do ensino, gerando desconforto e inibição na participação ativa dos estudantes.

As narrativas da Alune 2 evidenciam que a falta de reconhecimento da identidade de gênero por parte dos docentes impacta significativamente a autoestima e o desempenho acadêmico de estudantes trans. O desrespeito sistemático ao nome e aos pronomes da estudante revela a insuficiente preparação institucional para a diversidade de gênero, promovendo exclusão e marginalização. A transfobia nas relações docente-discente compromete não apenas o aprendizado, mas também a saúde mental dessas estudantes, tornando o ambiente acadêmico hostil e pouco acolhedor. Ademais, a universidade demonstra falhas no fornecimento de suporte institucional adequado para estudantes trans, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A narrativa da Alune 2 também demonstra uma disparidade na percepção do ambiente acadêmico. A Alune 2 menciona que estudantes cisgêneros, brancos e gays possuem uma relação mais positiva com determinada professora, enquanto sua experiência foi marcada pela exclusão e desrespeito. Isso sugere que a percepção do ambiente acadêmico pode variar significativamente de acordo com a identidade e a experiência social de cada aluno. A narrativa destaca a importância de analisar como os privilégios estruturais influenciam a forma como os alunos interagem e são tratados pelos professores.

A experiência da Alune 2 destaca, ainda, a interseção entre identidade de gênero, vulnerabilidade financeira e saúde mental. A necessidade de buscar trabalho para complementar a renda durante a pandemia, aliada ao tratamento discriminatório no ambiente acadêmico, contribuiu para um impacto negativo profundo na autoestima e na permanência da estudante no curso. Isso reforça a importância de políticas institucionais voltadas para o apoio de estudantes em situação de vulnerabilidade.

3.1.2 Questões Étnico-Raciais

Essa categoria abrange as narrativas que remetem às questões étnico-raciais nas relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. A partir disso, foram obtidas as seguintes narrativas:

***Alune 1:** Quando a pandemia acabou, com a volta das aulas presenciais, vivi alguns momentos que me traumatizaram muito. Pois, por todas as experiências ruins que eu tinha passado com alguns professores do primeiro período, me sentia incapaz de me apresentar e de falar com as pessoas. Nesse momento, de volta ao presencial, comecei a ser orientada por um professor, na qual ele me tratava muito mal e com muito desprezo, ouvia comentários muito negativos dele, como “racismo não existe”, mas eu gostava da área e comecei uma IC sob a orientação dele. Eu fazia 20 h semanais no laboratório dele, mas tinha semana que eu fazia 30 h semanais, até nos domingos eu já fui para aquele laboratório. Em relação às minhas atividades com esse professor, eu tinha que desenvolver a IC, tinha que ser guia no museu promovido pelo laboratório dele, tinha que limpar as coisas e etc. Eu comecei a perceber que ele dava muito trabalho para mim e para outros alunos não. Praticamente eu era a única pessoa negra do laboratório. No laboratório a gente trabalhava com silicone e naquela época o campus de Maruípe estava em reforma, então foi orientado a nós alunos que tínhamos que realizar alguns procedimentos técnicos fora do laboratório. Eu era a única aluna entre todos que saía do laboratório para ficar limpando silicone, com toca e jaleco, no sol quente. Eu estava me magoando, porém permaneci porque eu gostava da área e quando vi, se passaram dois anos naquilo. Apesar disso tudo, eu não queria sair de lá, até que chegou o momento que ele falou que não podia mais me orientar. Porque ele não orientava pessoas como eu. E esse foi outro momento que me marcou muito no curso. Por causa desta relação específica, à minha relação com os demais professores ficaram muito mal, porque eu já estava traumatizada e isso me fez me afastar dos professores no geral.*

Essa narrativa sugere uma série de questões relacionadas ao racismo, à discriminação e ao impacto emocional no ambiente acadêmico, destacando como essas experiências podem afetar profundamente a relação entre o discente e os docentes, além de prejudicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da estudante. A Alune 1 narra que, após a volta das aulas presenciais, enfrentou situações de desprezo e racismo por parte de um professor, que se mostrou desrespeitoso, além de fazer comentários como “racismo não existe”. A experiência de ser tratada com desdém e de ser obrigada a realizar tarefas que outros colegas não precisavam fazer evidencia uma dinâmica de discriminação racial no espaço acadêmico, onde a Alune 1 foi sobrecarregada com responsabilidades e tarefas desgastantes de forma desigual.

O fato da Alune 1 ser a única pessoa negra no laboratório e ter que lidar com uma carga de trabalho excessiva, como limpar silicone sob condições desconfortáveis e no sol quente, reflete uma experiência de racismo estrutural, na qual ela foi tratada de maneira diferente e injusta em relação aos outros colegas. Além disso, o momento em que o professor, de forma explícita, disse que não podia mais

orientá-la porque “não orientava pessoas como ela” é um claro exemplo de discriminação racial direta, que reforça a exclusão e marginalização da Alune 1 no ambiente acadêmico.

A experiência de ser constantemente desvalorizada e tratada de maneira desigual afetou gravemente a autoestima da Alune 1 e, ao longo do tempo, ela começou a se distanciar não só desse professor, mas de todos os outros docentes, criando um distanciamento emocional que comprometeu sua capacidade de se relacionar afetivamente com o corpo docente como um todo. Esse afastamento pode ser interpretado como um mecanismo de autoproteção diante das constantes experiências de rejeição e exclusão, mas também revela os danos profundos causados pelo racismo institucionalizado dentro da academia, que não só exclui, mas também traumatiza os estudantes.

A narrativa também sugere como o ambiente acadêmico, em vez de ser um espaço de acolhimento, aprendizado e crescimento, pode se tornar um local de sofrimento para pessoas pretas, que muitas vezes enfrentam desigualdades e preconceitos disfarçados de práticas “normais” ou “institucionais”. A falta de um tratamento igualitário e respeitoso por parte dos docentes cria um ciclo de exclusão que impede o pleno desenvolvimento dos alunos, principalmente daqueles que são marginalizados por sua identidade racial. Isso afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde emocional e a percepção de pertencimento no espaço educacional.

***Alune 2:** Em relação à faculdade, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos colegas, a maioria dos afetos vieram de pessoas pretas! Recebi pouquíssimos afetos de pessoas brancas.*

Essa narrativa sugere uma experiência de identificação e acolhimento racial dentro do ambiente acadêmico, revelando que, no contexto da Alune 2, os afetos e o apoio emocional mais significativos vieram de colegas pretos, enquanto a Alune 2 recebeu pouco apoio ou carinho por parte de pessoas brancas. A afirmação sugere que, em ambientes acadêmicos marcados por desigualdade racial, as relações de pertencimento e afeto muitas vezes se constroem dentro de grupos raciais que compartilham experiências semelhantes de marginalização e opressão. Nesse

sentido, o acolhimento de pessoas pretas pode ser visto como um mecanismo de solidariedade racial, onde o compartilhamento de experiências e desafios comuns promove um ambiente mais seguro e de apoio.

Ao mesmo tempo, o fato de a Alune 2 ter recebido “pouquíssimos afetos” de pessoas brancas também revela as barreiras raciais dentro do ambiente educacional. Isso pode indicar uma falta de empatia, reconhecimento ou sensibilidade por parte de estudantes brancos em relação às questões raciais e às experiências de opressão vividas por pessoas pretas. Essa ausência de afeto e apoio por parte dos colegas brancos pode refletir uma desconexão em relação às necessidades emocionais e às lutas vivenciadas pelos estudantes pretos, perpetuando uma dinâmica de exclusão e distanciamento no espaço acadêmico.

A narrativa sublinha, assim, a importância da solidariedade racial no enfrentamento de um ambiente acadêmico que, muitas vezes, não está preparado para lidar com a diversidade e a inclusão de maneira profunda. A experiência da Alune 2 também nos leva a refletir sobre como o afeto, a empatia e a solidariedade dentro de espaços educacionais podem ser afetados pelas dinâmicas de poder, e como isso impacta o bem-estar emocional e a sensação de pertencimento dos estudantes. Quando a Alune 2 se vê apoiada majoritariamente por colegas pretos, fica claro que a construção de afetividade no ambiente acadêmico pode ser influenciada pela presença de relações interracialis que, muitas vezes, ainda precisam ser mais desenvolvidas e trabalhadas de maneira consciente e intencional entre pessoas brancas e pretas.

***Alune 3:** Quando entrei para a UFES, eu ainda não tinha o entendimento sobre minorias e racialização, então tive o primeiro baque quando entrei para a sala, onde basicamente os grupos já estavam feitos, não porque eles já se conheciam, mas porque de alguma forma, eles se enxergavam. Se enxergavam porque eram pessoas brancas, eram de escolas particulares e que tinham uma experiência de vida muito parecida. Saíram de bairros muito nobres... enfim. Esse foi o meu primeiro baque. Então surgiu aqueles pensamentos de que não pertencço a esse ambiente, que não deveria estar aqui. E aí é aquela coisa de querer esconder que você é cotista, para tentar ser aceito em algum grupo majoritariamente já formado. Apesar disso, com o decorrer do tempo comecei a ter um contato maior com outros estudantes pretos e da comunidade LGBTQIAPN+ que tinham uma realidade de vida similar a minha e essas pessoas foram se aproximando de mim. Foi interessante perceber que as experiências de vida também aproximam as pessoas. Isso é legal! Porque acaba*

acolhendo a gente. Todas as vezes que passei por momentos ruins na sala de aula, tendo aula com aqueles alunos, eles me acolheram de uma forma muito amorosa. Eles entendiam as minhas dificuldades.

Essa narrativa mostra as dificuldades iniciais vividas pelo Alune 3 ao ingressar na UFES, principalmente no que diz respeito ao sentimento de não pertencimento e ao processo de inserção em um ambiente acadêmico marcado por desigualdades sociais e raciais. O Alune 3 descreve o “primeiro baque” ao perceber que os grupos na sala de aula estavam majoritariamente compostos por estudantes brancos, oriundos de escolas particulares e de contextos sociais privilegiados, com experiências de vida semelhantes. Essa homogeneidade de grupo, que se formou não apenas por afinidades pessoais, mas também por afinidades sociais e raciais, gerou nele uma sensação de exclusão e a crença de que “não deveria estar ali” refletindo a marginalização de estudantes cotistas e negros dentro do ambiente universitário.

O fato de o Alune 3 querer esconder que era cotista indica o peso da estigmatização associada a essa condição, além de apontar a internalização de um sentimento de inadequação. Ele sentia que sua identidade como cotista poderia ser um obstáculo para ser aceito dentro de um grupo majoritário composto por estudantes de classes sociais mais altas e de maior privilégio. Isso expõe a pressão emocional que muitos cotistas e estudantes de minorias enfrentam em ambientes acadêmicos, na qual as dinâmicas sociais muitas vezes reforçam a exclusão e a segregação.

Entretanto, à medida que o Alune 3 se aproximou de outros estudantes pretos e da comunidade LGBTQIAPN+, ele encontrou acolhimento e solidariedade. Isso ilustra como experiências de vida similares, como as dificuldades enfrentadas por estudantes pretos e LGBTQIAPN+, podem gerar vínculos de empatia e apoio mútuo. O acolhimento amoroso descrito pelo Alune 3 reflete a importância da construção de redes de apoio dentro de grupos marginalizados, que são capazes de se reconhecer e se apoiar mutuamente, proporcionando um espaço seguro e de acolhimento. A solidariedade gerada por essas experiências compartilhadas, longe de ser um processo de exclusão, torna-se uma forma de ressignificar e dar valor ao pertencimento, reforçando a ideia de que o apoio entre iguais é fundamental para a superação das barreiras e dificuldades vividas no ambiente acadêmico.

Essa narrativa também sugere como as relações afetivas e o acolhimento desempenham um papel crucial na construção da identidade e na adaptação dos estudantes a espaços educacionais que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com a diversidade social e racial. As experiências de vida, portanto, se tornam um fator de aproximação, fortalecendo os laços afetivos e criando um ambiente onde é possível resistir ao isolamento e à exclusão.

Alune 3 (durante a pergunta geradora): *Então no primeiro período do curso, eu tive uma professora que falava que todos os alunos teriam que saber inglês para ter um futuro promissor. Falava que aqueles alunos que não sabiam inglês não teriam sucesso. Normalmente aqueles alunos que já sabiam falar inglês, eram alunos de pais “ricos” onde passaram a adolescência toda em cursinhos, em escolas particulares. Mas o meu grupo de amigos de turma e eu, que acabamos nos unindo devido a essas dificuldades, não sabia. Então nesse momento, minha visão sobre a Universidade era que existia um muro que separava as coisas. Mesmo estando com meu grupo de amigos, eu tentava me aproximar daqueles grupos brancos, porque eu percebia que eles tinham um certo privilégio com os professores. Por conta disso, eu fiquei inseguro em relação ao que eu realmente era, em termos de inteligência. Ainda assim, vendo essas lacunas, essas visões deturpadas de acesso, eu não conseguia me enxergar como um homem preto. Me enxergava como um homem pardo, porque eu não sabia os conceitos, a militância, quais grupos de militância que me daria voz.*

Essa narrativa sugere a experiência de insegurança e marginalização vivida por um estudante negro ao ingressar na universidade, diante de uma educação marcada por visões elitistas e excludentes. A professora, ao afirmar que o domínio do inglês era uma condição essencial para o sucesso acadêmico e profissional, reforça uma perspectiva de meritocracia que desconsidera as desigualdades estruturais e os diferentes contextos sociais dos alunos. Ao associar o sucesso ao domínio do inglês, ela naturaliza a ideia de que apenas aqueles provenientes de famílias com maior poder aquisitivo, que tiveram acesso a cursinhos e escolas particulares, são capazes de alcançar um “futuro promissor”. Isso expõe uma visão elitista e excludente, que coloca em desvantagem aqueles que, por razões econômicas, não têm acesso a esses recursos.

A narrativa também sugere como o estudante, pertencente a um grupo que se uniu devido às dificuldades comuns, se sentiu excluído e inseguro frente àquele contexto acadêmico. O fato de perceber que o grupo predominante era formado por alunos brancos e de classes sociais mais altas, com privilégios em relação ao professor, o

fez questionar sua própria capacidade intelectual e seu lugar na universidade. A sensação de haver um “muro” separando as oportunidades e as condições de acesso dentro da universidade reflete a desigualdade de poder e a divisão entre diferentes grupos sociais no ambiente acadêmico, onde as barreiras sociais e econômicas parecem se refletir diretamente nas relações de ensino-aprendizagem.

Além disso, a narrativa aborda a dificuldade do estudante em se identificar plenamente como um “homem preto”, o que sugere a falta de compreensão sobre as questões raciais e a militância, além de evidenciar a confusão identitária que muitas pessoas pretas enfrentam ao ingressar em um sistema educacional que não favorece o reconhecimento e a valorização de suas experiências e trajetórias. O fato de ele se enxergar inicialmente como um “homem pardo” revela a ausência de uma construção sólida de identidade racial dentro de um ambiente acadêmico que, muitas vezes, silencia ou marginaliza as discussões sobre a questão racial, dificultando o processo de autoaceitação e a afirmação da identidade negra.

A insegurança em relação à própria identidade e inteligência reflete os efeitos da exclusão racial e social no desenvolvimento emocional e acadêmico de estudantes pretos. O ambiente universitário, ao ser permeado por normas e expectativas que desconsideram a diversidade de origens e contextos dos alunos, pode contribuir para a construção de uma visão distorcida e limitada de si mesmo, prejudicando o bem-estar e a autoestima do estudante. Essa narrativa sugere, portanto, a importância de uma educação que reconheça as desigualdades estruturais e valorize a diversidade, oferecendo apoio e construção de identidades que permitam aos estudantes pretos se sentirem pertencentes e capazes.

Alune 3 (durante a pergunta geradora): *Nesse mesmo período eu tive outro professor que foi extremamente racista com uma amiga minha, que foi nesse momento que eu percebi o que era militância e que eu precisava me unir com pessoas que conseguiam enxergar a mesma vivência que eu tinha. Então, por um tempo, fiquei muito mal. Não conseguia aprender nada. A única coisa que eu queria fazer depois que as aulas acabavam, era ir pra casa dormir. É quase um quadro de depressão, porque eu não queria voltar para aquele local. Voltando ao caso do professor, minha amiga, uma mulher negra, periférica e da comunidade LGBTQIAPN+, questionou o professor sobre um conteúdo que ele estava abordando. Da forma como ele estava falando sobre um determinado cientista, estava incrivelmente racista. A gente precisa entender que a sociedade é reverberada por pessoas pretas. O Brasil é um país que a grande maioria são pessoas pretas. Porém,*

o professor simplesmente ignorou ela e mandou ela parar de mimimi. Falou que o que ela tinha que fazer era escutar, argumentado que ela estava refutando a bibliografia de um cientista muito foda. Isso foi bastante triste de presenciar. Quando ele fez aquilo, eu comecei a entender que não era só o curso de Biologia que era racista. A universidade era racista! Os acessos que limitavam a gente de estar aqui todos os dias, não eram os mesmos que uma pessoa branca tinha. Isso foi me deixando revoltado! Porém, foi brotando em mim uma segurança de que eu precisava estar à frente dessas pessoas, para que de alguma forma eu não pudesse sair prejudicado. Eu queria lutar para que outras pessoas como eu, que se enxergavam quanto vivência em mim, assim como me enxergo também em várias outras pessoas pretas dentro da Universidade, o quanto a gente precisa ser assessorado, a gente precisa ter o mínimo de assistência nessa Universidade, para que a gente não fique prejudicado.

Essa narrativa sugere uma experiência de racismo explícito dentro da universidade, na qual o estudante testemunhou a discriminação sofrida por uma amiga negra e periférica, que foi desqualificada por um professor ao questionar um conteúdo racista abordado em aula. A atitude do professor, ao ignorar a crítica da aluna e desmerecer sua posição com a expressão “mimimi”, demonstra uma postura autoritária e desrespeitosa, que não apenas silencia a voz da estudante, mas também reforça a ideia de que a perspectiva racial e as críticas a uma narrativa dominante são inválidas ou irrelevantes. A forma como o professor reagiu, minimizando o problema racial e invalidando a experiência da estudante, revela a perpetuação de um ambiente acadêmico que não está preparado para lidar com as questões raciais de maneira crítica e construtiva.

O impacto emocional dessa situação no Alune 3 é profundo, levando-o a sentir-se desencorajado e desmotivado para continuar as atividades acadêmicas. A descrição de um quadro próximo à depressão, onde a única vontade era de ir para casa e evitar o espaço da universidade, revela como a violência racial no ambiente acadêmico pode afetar a saúde mental e o desempenho de estudantes pretos, criando um ambiente hostil que dificulta o aprendizado e o bem-estar emocional. A falta de acolhimento e reconhecimento das experiências vividas por estudantes pretos, associada ao racismo estrutural presente na universidade, gera um impacto significativo no processo de adaptação e no vínculo com o ambiente acadêmico.

No entanto, a narrativa também sugere uma transformação na percepção do Alune 3 sobre o seu papel dentro da universidade. Ao presenciar o racismo explícito, ele

começa a compreender a importância da militância e a necessidade de se unir a outras pessoas que compartilham vivências semelhantes. A ideia de se juntar a pessoas que têm uma perspectiva de vida comum, e que conseguem entender as experiências raciais e sociais compartilhadas, reflete o processo de fortalecimento da identidade e da resistência. O Alune 3 passa a perceber que a luta contra o racismo na universidade não se limita a situações isoladas, mas é um problema estrutural que envolve o ambiente acadêmico como um todo.

A tomada de consciência sobre a necessidade de se posicionar, de estar “à frente” dessas pessoas que perpetuam o racismo, e de lutar por mais assistência e apoio institucional para estudantes pretos, reflete o processo de empoderamento e resistência. O Alune 3 reconhece que, para não ser prejudicado, é necessário lutar por uma mudança estrutural na universidade, que passe a reconhecer e valorizar as experiências e as vivências de estudantes pretos. A demanda por “assistência mínima” e por um ambiente mais inclusivo é uma forma de reivindicação por condições justas de permanência e sucesso acadêmico, com base no reconhecimento das desigualdades raciais e sociais que ainda persistem dentro das instituições educacionais.

Com base nas narrativas apresentadas, é possível destacar diversas reflexões sobre o impacto das relações afetivas entre docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente sob a ótica das questões étnico-raciais.

As narrativas demonstram como o racismo estrutural afeta diretamente a forma como estudantes negros são tratados no ambiente universitário. O caso da Alune 1 exemplifica isso ao relatar discriminação e sobrecarga de trabalho impostas por um professor, reforçando um sistema desigual que marginaliza estudantes negros. A experiência do Alune 3 ao perceber a segregação social e racial dentro da universidade evidencia como as relações interpessoais se formam de maneira excludente, afetando o senso de pertencimento e a autoestima de estudantes negros.

As narrativas revelam que estudantes que pertencem a grupos historicamente marginalizados enfrentam barreiras emocionais e estruturais dentro do ambiente

acadêmico. A falta de acolhimento e as experiências de discriminação (racismo, transfobia, LGBTQIAPN+fobia) afetam o bem-estar psicológico, podendo impactar negativamente o engajamento nas atividades acadêmicas e a permanência no curso.

A ausência de docentes e estudantes negros e trans na área da Biologia contribui para a sensação de não pertencimento e dificulta a construção de referências positivas dentro do espaço acadêmico. A presença de professores que compartilham dessas identidades poderia ajudar a fortalecer a autoestima dos estudantes e a criar um ambiente mais acolhedor.

As narrativas da Alune 2 e do Alune 3 destacam a importância do acolhimento entre estudantes negros para a construção de um ambiente mais seguro dentro da universidade. O suporte mútuo entre estudantes pretos funciona como uma forma de resistência e fortalecimento identitário diante da exclusão institucionalizada. A formação de redes de apoio entre estudantes de grupos historicamente marginalizados (como negros e LGBTQIAPN+) fortalece a permanência desses estudantes na universidade, apesar dos desafios impostos pelo racismo institucional.

A postura dos docentes tem um impacto determinante na experiência dos estudantes negros dentro da universidade. Professores que reproduzem discursos racistas e invalidam as vivências dos alunos contribuem para um ambiente hostil, que pode levar ao adoecimento emocional e à evasão acadêmica. Por outro lado, uma abordagem pedagógica mais inclusiva e sensível às questões raciais poderia criar um espaço mais democrático e propício ao aprendizado, promovendo relações afetivas saudáveis e incentivando a permanência dos alunos negros na universidade.

A relação docente-discente é crucial para a motivação e desenvolvimento acadêmico. Quando essa relação é marcada por desconfiança, hostilidade ou indiferença, pode haver um afastamento do estudante e uma diminuição da sua participação nas atividades acadêmicas. A aceitação superficial mencionada como a “boa vizinhança” pela Alune 1 pode ser percebida como uma forma de exclusão velada, aumentando o sentimento de isolamento da estudante.

Portanto, as narrativas indicam que múltiplas identidades (gênero, sexualidade, raça) se sobrepõem e agravam as experiências de exclusão. O reconhecimento dessas interseções evidencia a necessidade de políticas institucionais que abordam a diversidade de forma integral, promovendo um ambiente acadêmico mais equitativo.

3.1.3 A visão dos participantes sobre a influência das questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais nas relações afetivas entre docentes e discentes.

Nesta categoria, perguntamos diretamente aos entrevistados se entendem que, de fato, as questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais influenciam as relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. Essa dinâmica revelou narrativas em que os estudantes compartilharam suas percepções e reflexões sobre essas interações.

***Alune 1:** As pessoas sempre acham que é paranóia ou mimimi quando expomos comportamentos abusivos que nós vivenciamos. De todos esses professores que relatei experiências ruins, senti que era por puro racismo. Por mais que eles sabiam que eu sou uma mulher negra e da comunidade LGBTQIAPN+, aqui na UFES existe essa coisa da boa vizinhança, sabe?! Então eles fingem te aceitar, mas você sabe que não é de verdade. Claramente dá para você perceber quando um professor não gosta de você, por causa da sua cor ou por causa da sua sexualidade.*

No trecho da narrativa, a Alune 1 menciona “boa vizinhança” como uma forma de aceitação superficial, em que, aparentemente, alguns docentes fingem acolher, mas demonstram desinteresse ou hostilidade.

***Alune 2:** Não somente por partes dos professores mas também por parte do corpo discente, acredito que essas relações foram influenciadas pela minha etnia, gênero e orientação sexual. Logo quando entrei para o curso, pensei: como é que vou conseguir ficar aqui? Como vou conseguir me manter aqui? Logo quando eu entrei não tinha uma pessoa negra e trans na Biologia. Depois que eu transicionei a coisa só piorou. Sofri transfobia. Eu não consigo ficar na UFES sozinha porque este lugar sempre mostra que você não é bem vinda aqui. Eu posso dizer que aprendi na faculdade que corpos igual ao meu não são bem vindos na sociedade.*

A narrativa da Alune 2 aponta para vivências de discriminação e desrespeito por parte de alguns professores e colegas do curso, sugerindo um forte sentimento de não pertencimento no ambiente universitário.

***Alune 3:** Com certeza essas relações estavam ligadas completamente a minha cor, a minha religião que é de matriz africana e a minha sexualidade. Não no meu gênero, como eu disse antes, porque como sou um homem cis imerso em um mundo influenciado pelo patriarcado, sofro menos com isso. Porém, eu sei que existem situações onde mulheres trans, travestis e não-binárias são invisibilizadas, sofrem muito racismo pelas pessoas.*

A narrativa do Alune 3 permite entender que o estudante reconhece seus privilégios como homem cis, mas revela que o sistema patriarcal e racista perpetua múltiplas formas de opressão. Isso aponta para a necessidade de uma abordagem interseccional nas políticas e práticas acadêmicas, que considere as especificidades das vivências de cada grupo, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

Contudo, as narrativas mostram que a identidade dos discentes impacta suas experiências acadêmicas e saúde mental, muitas vezes gerando discriminação. A falta de representatividade e a sensação de não pertencimento exigem estratégias de inclusão e políticas de segurança. Essas questões são cruciais para um ambiente educacional mais inclusivo.

3.2 Relações Afetivas Positivas

A análise das narrativas revelou também algumas experiências afetivas positivas no que concerne às variáveis de gênero, sexualidade e étnico-raciais nas relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. Portanto, esta grande categoria engloba as narrativas nas quais foram reveladas apenas experiências afetivas boas.

3.2.1 Questões de Gênero/Sexualidade

Essa categoria abrange as narrativas que remetem às questões de gênero e sexualidade nas relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências

Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. A partir disso, foram obtidas as seguintes narrativas:

***Alune 2:** No quarto período do curso, já sendo uma travesti, um professor que ministra suas aulas em Maruípe, foi muito gente boa comigo. Ele nunca errou meus pronomes e nem meu nome. Ele sempre me tratava no feminino, então isso me marcou muito positivamente. Além dele, existiu uma professora, que também ministrava suas aulas em Maruípe, me tratava com muito respeito também. Ela era super simpática comigo. Depois que ela descobriu que eu tinha me tornado travesti, parece que me amou mais. Ela começou a me encher de elogios, de afeto. Consegui aprender muito o conteúdo da disciplina com eles.*

A narrativa sugere de maneira clara como as experiências afetivas docente-discente podem ter um impacto profundamente positivo na trajetória de um estudante, especialmente no caso de uma travesti, que pode enfrentar preconceitos e discriminação em vários espaços, incluindo o acadêmico. A atitude dos dois professores mencionados é particularmente significativa, pois demonstram respeito, acolhimento e valorização da identidade de gênero da estudante.

A postura do professor, que nunca errou os pronomes e nem o nome da estudante, foi um gesto de respeito fundamental, que pode ter promovido um ambiente seguro e inclusivo. O fato de esse tratamento correto de pronomes ter sido destacado como algo que marcou positivamente a estudante indica como gestos simples, mas profundos, podem contribuir para a construção de uma experiência acadêmica mais respeitosa e empática. Este tipo de interação demonstra uma prática pedagógica inclusiva que não apenas respeita, mas também valida a identidade de gênero da estudante.

Da mesma forma, a professora que, ao saber da transição de gênero da estudante, aumentou os gestos de carinho e afeto, parece ter reconhecido a importância de oferecer suporte emocional adicional em um momento potencialmente delicado para a estudante. A professora começou a oferecer elogios e atenção, o que não apenas promoveu um ambiente acolhedor, mas também contribuiu para o aprendizado da estudante. O fato de que a estudante conseguiu aprender muito com esses

professores sugere que o apoio emocional e o respeito à sua identidade tiveram um impacto positivo no seu engajamento com o conteúdo acadêmico.

Essa narrativa nos permite entender que a criação de um ambiente afetivamente acolhedor, no qual as identidades dos estudantes são respeitadas e celebradas, pode ser crucial para o sucesso acadêmico de estudantes que pertencem a grupos marginalizados, como as pessoas pretas e trans. Ele também sublinha a importância de professores que não apenas dominam o conteúdo, mas que, ao reconhecer e apoiar a diversidade de seus alunos, contribuem para o desenvolvimento integral desses estudantes, tanto acadêmica quanto pessoalmente.

Alune 2 (durante a pergunta geradora): *Eu tive um professor que não é do departamento da Biologia, ele é da educação, um homem cis, negro e afeminado. Ele sempre me tratou com muito respeito. Além de respeitar meus pronomes e meu nome, ele não me tratava como uma pessoa “burra”. Isso é uma coisa que a universidade acaba deixando você pensar bastante sobre isso. Você acaba se sentindo insuficiente, acaba tendo medo de falar em voz alta, acaba tendo medo de expor suas ideias e tais. A Biologia UFES contribuiu para esses sentimentos de insuficiência em mim. Estou aos poucos me livrando dessas amarras que esse curso elitista, branco e cis me fez eu passar. Esse determinado professor da educação, me deu a oportunidade de desenvolver o meu TCC da licenciatura. Estou seguindo com alegria e sou muito grata por ter aguentado até aqui e não ter desistido da faculdade. Estou pensando em até fazer mestrado com esse determinado professor, porque ele é uma excelente pessoa. No primeiro período do curso, eu tinha muita vontade de ser cientista, mas ao longo do curso, eu comecei a repensar se realmente a profissão era para mim. Eu não sabia como ficar no curso, não tinha uma pessoa preta, não tinha ninguém igual a mim. Depois da minha transição foi onde a coisa piorou de vez! Pois não tive representatividade no curso. Mas, ao longo desse semestre, quando comecei a ter contato com os professores da licenciatura fora da Biologia, foi o que me fortaleceu e o que me fez continuar na faculdade. Dentro da Universidade a gente precisa lutar, lutar e lutar. Por mais clichê que isso seja, é dessa forma que eu vejo. Na maior parte das vezes que eu me senti insegura, que eu me senti triste, que eu me senti prejudicado por conta das aulas, por conta de racismo e etc, me vinculei a pessoas que me salvaram. Pessoas essas que são pretas periféricas e da comunidade LGBTQIAPN+, participantes de coletivos sociais, nas quais eu creio que são essenciais dentro da universidade. Acho que o que permanece é isso. A gente tem com quem contar. Pessoas que reconhecem nossos direitos e que garantem esses direitos dentro da universidade.*

A análise da narrativa da Aluna 2 evidencia a complexidade das relações afetivas e de poder no contexto acadêmico, especialmente no que diz respeito às dinâmicas de inclusão relacionadas à identidade de gênero, sexualidade e etnia. A experiência compartilhada reflete tanto os desafios enfrentados por esta estudante no curso de Ciências Biológicas da UFES quanto a importância das figuras de resistência e apoio no ambiente universitário.

Inicialmente, a narrativa sugere a falta de representatividade dentro do curso de Biologia, mencionando a ausência de figuras negras e LGBTQIAPN+ no ambiente acadêmico, o que gerou sentimentos de insuficiência e insegurança na aluna. Isso evidencia como a estrutura elitista e cisnormativa da universidade pode contribuir para o enfraquecimento da autoestima de discentes que não se enquadram nesses padrões dominantes, tornando-os invisíveis e marginalizados. Por outro lado, a figura do professor - homem cisgênero, negro e afeminado - se destaca como um exemplo positivo de respeito, valorização da identidade da aluna e apoio afetivo. O fato de ele respeitar os pronomes e o nome da estudante, além de tratá-la com dignidade e sem preconceitos, representa um espaço de acolhimento essencial para o desenvolvimento pessoal e acadêmico da aluna. Este professor tornou-se uma figura de apoio importante, proporcionando a estudante a oportunidade de desenvolver o seu TCC e incentivando-a a seguir adiante, apesar das dificuldades.

A narrativa também evidencia o papel crucial dos coletivos sociais, especialmente os formados por pessoas negras, periféricas e da comunidade LGBTQIAPN+, que oferecem suporte e solidariedade. Esses grupos são percebidos como espaços de resistência dentro da universidade, no qual o reconhecimento e a garantia de direitos são essenciais para a sobrevivência e a permanência de estudantes marginalizados.

Em termos de relação afetiva docente-discente, o relato sugere que, enquanto alguns docentes podem contribuir para o bem-estar e a motivação dos estudantes, outros, por sua falta de sensibilidade ou preconceitos, podem contribuir para a exclusão e o sofrimento emocional. O apoio de docentes que reconhecem as identidades dos estudantes e praticam a inclusão torna-se fundamental para que os

discentes se sintam parte da universidade e possam se desenvolver com segurança e autoestima.

Com base nas narrativas apresentadas, é possível destacar diversas reflexões sobre o impacto das relações afetivas entre docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente sob a ótica das questões de gênero e sexualidade:

O respeito e acolhimento demonstrados por docentes que reconhecem e validam a identidade de gênero dos estudantes criam um ambiente seguro e favorável ao aprendizado. No caso da Alune 2, a postura inclusiva de professores específicos impactou positivamente sua experiência acadêmica, tornando o processo de ensino mais acessível e estimulante. A experiência da Alune 2 demonstra que o afeto e o respeito por parte dos docentes não apenas garantem um ambiente de aprendizado seguro, mas também impactam diretamente no desempenho acadêmico. Professores que adotam posturas acolhedoras contribuem para que estudantes se sintam valorizados e motivados a continuar sua trajetória acadêmica.

A pequena presença de pessoas negras, trans e LGBTQIAPN+ no curso de Ciências Biológicas gerou na Alune 2 sentimentos de insuficiência e insegurança, levando-a a questionar sua permanência no curso. Professores que pertencem a grupos marginalizados ou demonstram empatia e compromisso com a diversidade atuam como agentes de resistência, proporcionando suporte acadêmico e emocional.

Além do suporte docente, a Alune 2 enfatiza a importância dos coletivos sociais como espaços de fortalecimento. Esses grupos oferecem suporte emocional, promovem o sentimento de pertencimento e garantem a defesa de direitos dentro da universidade.

3.2.2 Questões Étnico-Raciais

Essa categoria abrange as narrativas que remetem às questões étnico-raciais nas relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras. A partir disso, foram obtidas as seguintes narrativas:

Alune 1: Me lembro que logo que eu entrei no curso, uma professora do primeiro período, onde muitos veteranos diziam não gostar dela, teve um carinho muito grande comigo e com meu amigo que também é negro. Eu não sei explicar o porquê, só sei que ela sempre estava nos ajudando. Ela era sempre carinhosa e sempre perguntava se a gente estava com dúvida, se estava conseguindo acompanhar e etc. Infelizmente ela não pode ficar conosco até o final do semestre pois teve que tirar uma licença.

A narrativa sugere que houve um impacto significativo nas interações afetivas entre a professora e a aluna. A postura acolhedora da professora, caracterizada pelo carinho, atenção e disponibilidade para ajudar, contribuiu para a criação de um ambiente mais inclusivo e favorável à aprendizagem, mitigando possíveis barreiras enfrentadas pelos estudantes pretos no ambiente universitário.

Essa narrativa ilumina o papel das relações afetivas como elemento crucial para o engajamento e a integração dos discentes, sobretudo em um momento inicial e potencialmente desafiador, como o ingresso no curso. A ausência precoce da professora, mencionada com pesar, sugere que a continuidade desse tipo de interação pode ser essencial para consolidar uma experiência educacional mais positiva e transformadora. Assim, evidencia-se a relevância de práticas pedagógicas que combinem competência técnica com sensibilidade, promovendo o bem-estar e a segurança emocional dos estudantes.

A narrativa evidencia ainda que as questões mitigadas pela postura da professora estão relacionadas, ao menos em parte, à etnia e à quebra de preconceitos. A estudante menciona que ela e seu amigo são negros e que receberam um tratamento diferenciado e acolhedor da docente, o que contrasta com a opinião predominante dos veteranos que não gostavam dela. Esse contraste pode indicar que a professora possuía uma sensibilidade particular em relação às possíveis vulnerabilidades ou desafios enfrentados por estudantes negros, como racismo estrutural ou sentimentos de exclusão em espaços acadêmicos.

Com base nas narrativas apresentadas, é possível destacar diversas reflexões sobre o impacto das relações afetivas entre docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente sob a ótica das questões étnico-raciais:

A relação afetiva docente-discente pode ter um impacto significativo no engajamento acadêmico, especialmente para estudantes que enfrentam barreiras estruturais. A postura acolhedora da professora no início do curso proporcionou para a Alune 1 um ambiente seguro e de apoio, facilitando a adaptação da aluna ao espaço universitário. A professora demonstrou uma preocupação ativa com o bem-estar e o aprendizado da Alune 1 e de seu amigo que também é negro, o que sugere uma prática pedagógica inclusiva. O relato indica que a sensibilidade da docente pode ter sido fundamental para que esses estudantes se sentissem valorizados e pertencentes ao curso. A aluna menciona ainda que veteranos não gostavam da professora, enquanto ela e seu amigo negro sentiram acolhimento. Isso pode indicar que a docente tinha uma abordagem diferenciada em relação à inclusão e à diversidade, que pode ter sido mal interpretada por estudantes que não compartilhavam das mesmas vulnerabilidades.

O acolhimento inicial por parte dos docentes pode ser um fator determinante na permanência de estudantes negros em espaços acadêmicos predominantemente brancos e elitizados. Pequenos gestos, como perguntar se o aluno está acompanhando o conteúdo, podem ser essenciais para criar um ambiente de aprendizado seguro.

A narrativa da Alune 1 sugere que a professora foi uma exceção dentro do curso, destacando que o acolhimento racializado ainda é uma prática rara na universidade. A falta de representatividade negra entre docentes pode dificultar a identificação dos alunos com o ambiente acadêmico. Uma abordagem pedagógica sensível às questões raciais pode fortalecer o aprendizado de estudantes negros. Capacitações sobre diversidade e inclusão para professores podem ajudar a disseminar esse tipo de acolhimento, tornando a universidade um espaço mais equitativo.

Dessa forma, as narrativas demonstram que diferentes identidades, como gênero, sexualidade e raça, interagem e intensificam as vivências de cada estudante. O

reconhecimento dessas interseccionalidades ressalta a importância de políticas institucionais que considerem a diversidade de maneira abrangente, visando a construção de um ambiente acadêmico mais justo e inclusivo.

3.2.3 Impactos das relações afetivas na formação dos futuros docentes

Após a apresentação das narrativas, realizei perguntas de explicitação com o intuito de aprofundar a compreensão das experiências relatadas pelos entrevistados. A questão sobre a influência das relações afetivas entre docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas da UFES, campus Goiabeiras, na formação profissional dos alunos na atualidade, revelou narrativas nas quais os estudantes compartilharam suas percepções e opiniões sobre essa dinâmica e seus impactos na construção de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

***Alune 1:** Eu acho que as atitudes dos professores do curso influenciaram a profissional que eu sou hoje. Neste semestre, mesmo sendo o penúltimo para me formar, eu me sinto mais livre. Passei por muita coisa complicada que me prejudicou muito, levei anos de terapia para que tudo voltasse ao normal em mim. Como vou ser bióloga e professora de Biologia, é uma experiência que vou levar para a vida inteira e não quero reproduzi-los com os meus aprendizes, porque as atitudes que um professor exerce sobre um aluno, vai repercutir durante toda sua vida. São marcas muito difíceis de desfazer.*

A narrativa da Alune 1 sugere como as relações afetivas entre docentes e discentes podem ter um impacto profundo e duradouro na formação profissional do estudante, destacando tanto os efeitos negativos quanto o potencial de transformação dessas experiências. A narrativa aponta que, embora a aluna tenha passado por desafios e experiências complicadas ao longo do curso, as atitudes de certos professores tiveram um papel fundamental na sua trajetória, influenciando diretamente quem ela se tornou profissionalmente.

A menção ao impacto dessas experiências na saúde emocional da estudante, que necessitou de anos de terapia para superar as dificuldades, destaca como comportamentos e atitudes dos docentes podem afetar a autoestima, a confiança e o bem-estar psicológico dos discentes. Isso reforça a ideia de que a relação afetiva

entre docentes e discentes não se limita ao ambiente de sala de aula, mas tem o poder de reverberar em várias áreas da vida do estudante, influenciando sua visão de si mesmo e suas perspectivas de futuro.

Ao refletir sobre sua futura carreira como bióloga e professora de Biologia, a Alune 1 faz uma conexão importante: as atitudes de um professor podem ter repercussões significativas na vida dos alunos, não apenas durante o curso, mas também no desenvolvimento pessoal e profissional a longo prazo. Isso revela um compromisso em não reproduzir práticas que foram prejudiciais para ela e em buscar adotar uma postura mais cuidadosa e respeitosa com seus próprios alunos, reconhecendo o poder que a relação docente-discente tem na construção de identidades e na formação de futuros profissionais.

Alune 2: Eu acho que as atitudes dos docentes do curso influenciaram a profissional que eu sou hoje sim! Acho que é muito importante você conhecer seus alunos e respeitá-los. Eu quero ser essa profissional, diferente das referências que eu tive. Não quero transmitir indiferença, quero transmitir conhecimento, segurança, empatia, afeto.

A narrativa da Alune 2 destaca uma reflexão consciente sobre o papel das atitudes dos docentes na formação de sua identidade profissional. A aluna reconhece a influência significativa que os professores exerceram em sua trajetória acadêmica, destacando a importância do respeito e do reconhecimento dos alunos como indivíduos únicos. Ao afirmar que deseja ser uma profissional diferente das referências que teve, a aluna está indicando um desejo de transformação na forma como os professores se relacionam com seus estudantes, especialmente em termos de afeto, empatia e respeito.

A ênfase em "transmitir conhecimento, segurança, empatia e afeto" revela a compreensão de que a relação docente-discente vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, envolvendo aspectos emocionais e afetivos que são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, como destacado por Sarnoski (2014). A busca por não reproduzir a "indiferença" observada nas relações anteriores sugere uma crítica ao distanciamento emocional e à falta de consideração

pelas particularidades dos discentes. A Alune 2 expressa o desejo de criar um ambiente de aprendizado acolhedor e humano, no qual os alunos se sintam valorizados e seguros para aprender.

Essa narrativa sugere uma visão de ensino que reconhece a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem e na formação profissional. Ao valorizar a empatia e o afeto, a Alune 2 demonstra que esses aspectos não só são fundamentais para a construção de um ambiente educacional saudável, mas também para a formação de um profissional consciente de seu papel social e ético. Dessa forma, a narrativa sugere que, para a formação de futuros profissionais sensíveis às necessidades dos alunos, é crucial que os docentes adotem posturas que favoreçam o respeito, à inclusão e o acolhimento, contribuindo para a criação de uma educação mais humana e empática.

***Alune 3:** Eu acho que as atitudes dos professores do curso influenciaram sim o profissional que eu sou hoje. Todas essas situações que eu passei me fizeram repensar o tipo de profissional que eu quero ser. A gente vê muitos profissionais reprimindo seus discentes a ponto deles não terem autoestima e ficarem em casa com depressão. Isso tudo só me faz querer ser um profissional muito melhor do que eles, pelo simples fato de eu querer entender as diferenças/diversidades e compreender que isso não é o que define os alunos. Eu acho que é necessário ter mais empatia para com o outro. Não ter empatia simplesmente pela pessoa ser preta, gay e periférica, por exemplo. Ter empatia para manter as relações saudáveis e não prejudicar a aprendizagem dos estudantes. A pessoa que está sendo oprimida vai acabar reproduzindo isso também para se sentir mais segura. Então eu acho que esses profissionais precisam entender que o que eles fazem dentro da sala de aula, é uma influência. É o que vamos reproduzir.*

A narrativa do Alune 3 reflete uma profunda reflexão sobre o impacto das atitudes de docentes na formação profissional e no desenvolvimento emocional dos discentes, alinhando-se com a perspectiva de Sarnoski (2014), que destaca o papel das relações afetivas e do comportamento docente no desenvolvimento emocional dos alunos. O relato revela que as experiências vividas com alguns professores, especialmente aquelas relacionadas à falta de empatia e apoio, foram determinantes para repensar o tipo de profissional que o aluno deseja ser. Ele percebeu que, ao contrário de alguns docentes, que podem contribuir para a baixa autoestima e até

para problemas emocionais, como a depressão nos alunos, ele deseja adotar uma postura que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos estudantes.

O Alune 3 critica a repressão e a falta de empatia de certos profissionais, enfatizando que a compreensão das diferenças e das diversidades, é essencial para um bom desempenho como educador. Ele argumenta que a empatia não deve ser condicional, ou seja, não deve ser demonstrada apenas por características específicas, como a cor da pele, a orientação sexual e etc. Para ele, a empatia deve ser algo mais abrangente, focada em manter relações saudáveis e respeitadas, sem prejudicar a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a narrativa do Alune 3 sugere que a opressão dentro da sala de aula pode resultar em um ciclo de reprodução de comportamentos negativos, onde os alunos oprimidos acabam reproduzindo, muitas vezes sem querer, o que sofreram. Isso reflete a importância de os docentes entenderem o impacto das suas ações e o efeito que elas podem ter na vida dos alunos, não apenas na formação acadêmica, mas também no desenvolvimento emocional e psicológico.

Em termos de formação profissional, a narrativa do Alune 3 sugere que o tipo de educador que ele espera ser é aquele que busca ativamente compreender as diversidades, promover a inclusão e agir com empatia, criando um ambiente no qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Ele vê a relação afetiva docente-discente como um processo de aprendizado mútuo, onde o respeito e a compreensão são essenciais para o desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal dos alunos.

Com base nas narrativas apresentadas, é possível destacar diversas reflexões sobre o impacto das relações afetivas entre docentes e discentes na formação profissional do aluno na atualidade:

Os relatos indicam que as atitudes dos professores deixaram marcas profundas nos alunos, influenciando não apenas sua trajetória acadêmica, mas também suas escolhas e práticas profissionais futuras. A Alune 1 menciona que as experiências difíceis ao longo do curso tiveram um efeito tão significativo que demandaram anos

de terapia para superação. Esse fato demonstra que o ambiente acadêmico pode ter impactos profundos na saúde mental dos estudantes. O Alune 3 reforça essa ideia ao destacar que docentes que reprimem seus alunos podem afetar sua autoestima e até contribuir para quadros de depressão. Esses depoimentos mostram que o impacto docente vai além do conteúdo ensinado, atingindo aspectos emocionais e psicológicos do estudante. Isso reforça a necessidade de uma pedagogia que compreenda o ensino de forma integral, considerando o bem-estar emocional e psicológico dos discentes. A formação docente deve incluir uma abordagem mais humanizada, que reconheça o poder das relações afetivas no ensino-aprendizagem.

Os três alunos entrevistados ressaltam a importância do respeito e da empatia na relação entre professores e alunos. A Alune 2 expressa seu desejo de ser uma profissional diferente das referências que teve, enfatizando que quer transmitir não apenas conhecimento, mas também segurança, afeto e empatia. O Alune 3 reforça essa perspectiva ao argumentar que a empatia deve ser exercida de forma ampla, e não apenas em relação a grupos marginalizados. Segundo ele, o objetivo deve ser manter relações saudáveis para não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Esses relatos sugerem que um professor empático não apenas facilita a compreensão dos conteúdos acadêmicos, mas também fortalece a autoconfiança e o bem-estar dos estudantes. A ausência de empatia por parte dos docentes pode levar a experiências traumáticas e contribuir para a evasão acadêmica.

O Alune 3 traz uma reflexão importante sobre a reprodução de padrões negativos no ambiente acadêmico. Ele menciona que a opressão sofrida por alguns alunos pode levá-los a reproduzir esse comportamento no futuro, como forma de sobrevivência. Essa narrativa sugere que o ciclo de violência e indiferença dentro das relações acadêmicas pode se perpetuar, tornando-se parte da cultura institucional.

A Alune 1, a Alune 2 e o Alune 3 destacam que suas experiências foram cruciais para definir o tipo de profissional que querem ser. Eles aprenderam não apenas a partir dos bons exemplos, mas também das situações negativas que vivenciaram. Isso evidencia a responsabilidade que os docentes têm sobre as relações que constroem com seus alunos. Se a educação for baseada na indiferença e na

repressão, esses padrões podem ser replicados por futuras gerações de professores. A formação docente deve, portanto, abordar a importância de relações pedagógicas mais humanizadas e inclusivas.

4. Considerações finais

Os resultados obtidos nas entrevistas são frutos das escolhas teórico-metodológicas adotadas, e o não esperado ou a não confirmação das expectativas são extremamente importantes, contribuindo para o avanço do debate. Essa abordagem possibilitou a coleta de informações subjetivas, proporcionando uma compreensão mais profunda das interações entre afetividade, desempenho acadêmico e o processo de ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

As narrativas analisadas revelaram que questões de gênero, sexualidade e etnia influenciam fortemente as relações afetivas entre docentes e discentes, muitas vezes de maneira excludente. A presença de discriminação - seja por identidade de gênero, atitudes sexistas ou transfóbicas, ou preconceito étnico-racial - prejudica a inclusão e o bem-estar dos estudantes de grupos marginalizados. Quando essas relações são baseadas no respeito e solidariedade, promovem um ambiente acolhedor e favorecem o aprendizado. No entanto, a falta de respeito pode reforçar barreiras institucionais e prejudicar o desempenho acadêmico, dificultando a trajetória dos estudantes.

É, portanto, essencial que as instituições de ensino superior implementem políticas eficazes para combater a discriminação e promovam práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. A formação contínua de docentes e estratégias de sensibilização são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e justo para todos.

Embora os estudantes enfrentem muitos desafios afetivos durante o curso, a pesquisa mostrou que, com apoio pedagógico significativo - ou seja, recursos, estratégias e orientações oferecidas para auxiliá-los no enfrentamento de desafios acadêmicos, pessoais e emocionais - eles são capazes de ressignificar essas experiências, transformando-as em aprendizados que os tornam docentes mais

empáticos e sensíveis. No entanto, é importante que esse processo de ressignificação não normalize situações problemáticas, que ainda precisam ser abordadas e resolvidas.

Em um contexto mais amplo, segundo a reportagem publicada no jornal G1 (2025), a desigualdade no acesso ao ensino superior ainda é um problema significativo, apesar dos avanços. Dados do IBGE (2025) indicam que, embora o número de negros com ensino superior tenha aumentado significativamente, ele ainda representa apenas metade do número de brancos. A diferença no acesso à educação superior persiste, o que reflete desafios estruturais e institucionais que afetam a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros e pardos.

Nesse sentido, a UFES tem tomado importantes medidas para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. A Câmara de Pesquisa aprovou a criação de um edital com bolsas de iniciação científica (IC) exclusivas para alunos negros, com deficiência (PcD), travestis e transexuais. O edital está previsto para ser lançado em maio de 2025 e oferecerá até 20 bolsas¹.

Sergio Lins, diretor de Pesquisa da PRPPG, ressaltou que a adoção de políticas afirmativas na iniciação científica tem se tornado uma demanda crescente dentro da universidade. Segundo informes institucionais, esses grupos ainda apresentam baixa representatividade no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC). A iniciativa de oferecer essas bolsas busca reduzir essa desigualdade, promovendo maior diversidade e inclusão no ambiente acadêmico. Lins também explicou que a liberação dos recursos foi o primeiro passo para a elaboração do edital, que está em fase de desenvolvimento e será lançado simultaneamente ao edital do PIIC em maio. Dessa forma, a universidade pretende ampliar a participação desses grupos na iniciação científica, fortalecendo sua preparação para a pós-graduação, um dos objetivos centrais do programa.

1

Essa ação inicial da UFES visa aumentar a participação de grupos historicamente marginalizados na iniciação científica, preparando-os melhor para a pós-graduação e incentivando o estudo de temas relevantes para essas questões. Ainda que sua abrangência seja inicial, essa iniciativa representa um avanço importante na valorização e no reconhecimento de grupos historicamente marginalizados, além de estimular pesquisas que abordem questões ligadas à diversidade e inclusão.

Enxergamos, como contribuições desta pesquisa, o movimento de denúncia de uma realidade problemática, a qual exige atenção de docentes, gestores e também discentes para o anúncio de uma universidade com relações afetivas positivas, inclusivas e humanizadoras. O caminho parece ser a realização de práticas pedagógicas com foco na empatia, respeito mútuo, diálogo crítico e ética docente.

Nesse sentido, pesquisas futuras podem explorar narrativas de docentes, gestores e demais agentes sobre a temática, visando ampliar a compreensão sobre o tema, além da realização de ações formativas e educativas, almejando chamar atenção para algo que traz diferentes implicações para a formação docente.

Referências

ANDRADE, M.; OLIVEIRA, M. Políticas pós-identitárias na educação: reflexões sobre gênero, sexualidade, raça e cultura. In: BIANCHESSI, C. (Org.). *Temas em educação e ensino: olhares interdisciplinares, reflexões e saberes* - v. 5. Curitiba: Bagai, 2024. p. 255-268.

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo - Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, SEB, 2000.

BARTH, F. *Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras*. Tradução Philippe Poutignat. São Paulo: Editora Unesp, 1969.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BOCK, A. M. B. (Org.). *Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 13. ed. 1999.

BRUBAKER, R. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Abingdon: Routledge, 1990.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. (Org.). *Dimensões*

epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DIAMOND, L. M. *Sexual fluidity: understanding women's love and desire.* Cambridge: Harvard University Press, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e75205, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100214. Acesso em: 01 fev. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed.* 1987.

GALZERANI, M. C. B. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 3., Campinas, 1999. Anais... Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999. p. 99-108.

IBGE. *Censo Demográfico 2022 - Educação.* Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102161>. Acesso em: 11 mar. 2025.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2003.

LORDE, Audre. *Zami: A new spelling of my name.* Freedom, CA: The Crossing Press, 1983..

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do (Org.). *O negro revoltado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

OMI, M.; WINANT, H. *Racial formation in the United States*. 3. ed. 1994.

PAULO, Paula Paiva. Censo: parcela de pretos e pardos com ensino superior quintuplica em 22 anos, mas segue metade da de brancos. *Portal G1*, São Paulo, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/02/26/censo-parcela-de-pretos-e-pardos-com-ensino-superior-quintuplica-em-22-anos-mas-segue-metade-da-de-brancos.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PHINNEY, J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, v. 108, p. 499-514, 1990.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 9, n. 20, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, Carmem Silva Bissalli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOUSA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Pesquisa (auto) biográfica em rede*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador: Ed. UNEB, 2012. p. 29-31.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

TITSCHER, S.; MAYER, M.; WODAK, R.; VETTER, E. *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage, 2002.

UFES. Programa de bolsas de iniciação científica terá edital com vagas exclusivas para pessoas com deficiência, travestis e transexuais. *ufes.br*, 2025. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/programa-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-tera-edital-com-vagas-exclusivas-para-pessoas>. Acesso em: 10 mar. 2025.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “Relações Afetivas entre docentes e discentes: narrativas de estudantes negros LGBTQIAPN+ no Curso de Ciências Biológicas da UFES (Campus Goiabeiras)”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá qualquer tipo de penalidade, de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com qualquer um dos responsáveis pela pesquisa: Miqueias Campos Ribeiro; E-mail: miqueasribeiro@gmail.com; e com o orientador da pesquisa Prof. Dr. Leandro da Silva Barcellos pelo e-mail: leandrobarcellos5@gmail.com.

Neste trabalho, buscamos compreender as experiências afetivas de alunes negres e da comunidade LGBTQIAPN+ em relação aos professores e professoras do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, campus Goiabeiras.

A produção de dados será produzida a partir de três entrevistas individuais realizadas presencialmente no primeiro semestre de 2024, a partir de uma pergunta geradora elaborada e validada em um estudo piloto. A coleta de dados será realizada por meio de registros de áudio, os quais, serão transcritos fidedignamente posteriormente e serão utilizadas unicamente com o intuito de pesquisa, não havendo qualquer repasse a terceiros para efeito comercial/financeiro.

Esclarecemos ainda que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Garantimos também sigilo que assegura a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. E reiteramos mais uma vez que você tem toda liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Consentimento da participação da pessoa como participante da pesquisa

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador Miqueias Campos Ribeiro sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios, caso existam, decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Eu, _____, obtive de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Vitória, 16 de março de 2024.

Assinatura do pesquisador.

Assinatura do participante.