



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO
COMUNITÁRIO

Valeria Aparecida Monteiro de Oliveira

“Deixe para os meninos”: Gênero e desistência na ciência e na tecnologia

IRATI/PR

2019

Valeria Aparecida Monteiro de Oliveira

“Deixe para os meninos”: Gênero e desistência na ciência e na tecnologia

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Comunitário.
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rosar Fornazari Klanovicz

Irati/PR

2019



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO

VALERIA APARECIDA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**“DEIXE PARA OS MENINOS”: GÊNERO E DESISTÊNCIA NA CIÊNCIA
E NA TECNOLOGIA.”**

Dissertação aprovada em 24/09/2019 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Luciana Rosar Fornazari Klanovicz (UNICENTRO) – **Orientadora**

Dr.^a Rosemeri Moreira (UNICENTRO)

Dr.^a Lindamir Salete Casagrande (UTFPR)

Irati, 24 de setembro de 2019

Às minhas meninas Alice e Milena, que me motivam a ser uma pessoa melhor e a lutar por um mundo mais justo, na esperança de que elas possam viver relações mais igualitárias. Porque SIM, elas podem!

Às meninas/mulheres que participaram desta pesquisa. Para mim, elas representam uma geração de jovens que reconhecem as opressões de gênero e que se rebelam contra elas. Minha profunda admiração por vocês!

AGRADECIMENTOS

À família de onde vim; ao meu pai, José Paulo Monteiro (*in memoriam*), que estaria muito orgulhoso por esta conquista. A maior preocupação dele era deixar algo para os filhos, e deixou o melhor: o amor! À minha mãe, Maria Aparecida Stelzel Monteiro, pelo encaminhamento na vida, por acreditar que poderíamos ter outros caminhos além daqueles socialmente construídos para as mulheres. Sua sabedoria, sua energia e sua força me fizeram acreditar que podemos muito. Aos meus irmãos, Claudia e Fernando, pela cumplicidade, pela amizade, pelo amor que ultrapassa este momento. A esses, devo a vida e a forma de vê-la e vivê-la.

À família que construí, talvez as pessoas que mais sentiram este momento do mestrado. Acompanharam todas as etapas: dos momentos felizes aos de mau humor, aos de insegurança ocasionados pelo meu sentimento de que não daria conta. A meu companheiro, Sandro, pelo carinho, por me apoiar, incentivar e cuidar de nossas meninas para que eu pudesse concluir este estudo. E às minhas filhas, Alice e Milena, pela compreensão nos períodos de ausência, por vibrarem quando eu estava quase terminando e por serem luz na minha vida.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, na pessoa da diretora do campus Guarapuava, Ana Lúcia Ferreira, e aos/as colegas/amigos/as do meu setor, Flávia, Belmiro, Fernanda, Soliane, Luci e Viviane, que além de me apoiar e incentivar em todos os momentos, foram solícitos e generosos no encaminhamento da licença para realização do mestrado, assumindo grande parte das minhas atividades laborais.

Às ex-estudantes dos cursos de graduação da UTFPR em Guarapuava, participantes desta pesquisa, por aceitarem o convite e pela forma como contribuíram para que este estudo acontecesse.

À professora Luciana Klanovicz, por me aceitar na pesquisa e acolher o tema, pela confiança no meu processo e por me incentivar e se preocupar com as minhas condições pessoais no trajeto do mestrado. Sua forma de encarar a vida me ensinou que podemos levá-la com mais leveza, e que a pesquisa é um processo e que deve ser prazeroso e continuado.

À professora Rosemeri Moreira, membra da banca, a quem devo os primeiros encaminhamentos teóricos a respeito da questão de gênero, e o encantamento por esta área do conhecimento, complexa e instigante. Muito obrigada pelas contribuições na qualificação; elas foram determinantes para a conclusão desta pesquisa.

À professora Lindamir Salete Casagrande, membra da banca, que me levou a pensar sobre a pertinência da discussão sobre a desistência acadêmica relacionada ao gênero. A realização desta pesquisa me aproximou de suas produções acadêmicas, e elas foram muito importantes. Obrigada pelas contribuições na qualificação e pela forma generosa que participou do processo.

As três professoras citadas são, para mim, grandes exemplos de mulheres comprometidas com a ciência e com a inserção qualificada de mais mulheres na sua produção. Elas agem sobre mim como grande inspiração.

À Elis Marina Carraro, amizade construída no mestrado. Nossa parceria permitiu que amadurecêssemos e fortalecêssemos durante o mestrado. A você devo muito do que está neste texto. Suas revisões e as discussões que realizamos foram determinantes para que eu conseguisse finalizar este trabalho. Acima de tudo, a conquista da amizade ficará para sempre como marca.

À Vanderléia Schinemann: estivemos juntas em todos os momentos importantes, desde a adolescência no magistério, passando pela graduação e agora no mestrado. Obrigada por você existir na minha vida!

Às amigas de diversos momentos, Vilsiane, Silvane, Thalyta, Éder, Flávia, Fernanda e Cibeli que, para mim, representam força, me amparam e me ajudam a evoluir.

Às mulheres do Coletivo Claudia da Silva, movimento que transformou a forma como eu vi o mundo e as relações de gênero. Vocês são fantásticas!

RESUMO

Esta dissertação é uma reflexão sobre as relações de gênero e suas implicações no processo de desistência de estudantes em cursos de engenharias e tecnologias, partindo do pressuposto de que as análises sobre essas questões podem contribuir para fundamentar intervenções educacionais relacionadas às mulheres em espaços da educação tecnológica. O objetivo da pesquisa foi compreender o trajeto subjetivo de desistências de mulheres em cursos de Engenharias (Civil e Mecânica) e Tecnologias (de Sistema para a Internet e de Manutenção Industrial), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Guarapuava. A pesquisa se inscreve no campo teórico-metodológico interdisciplinar, tecendo uma leitura qualitativa tendo o gênero como categoria analítica. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas e aplicação de questionários a ex-estudantes de cursos de engenharias e tecnologias da universidade. Os dados sobre desistências e reprovações foram organizados a partir do Sistema de Registro Acadêmico da UTFPR. Os resultados apontam que as trajetórias das ex-estudantes estão atravessadas pelas relações de gênero em todo o percurso acadêmico, até a desistência. As escolhas dos cursos de graduação foram motivadas pelas influências familiares, por questão econômica e por motivação própria. No processo de permanência, vivenciaram constrangimentos ligados ao gênero, dificuldades relacionadas às reprovações nas disciplinas com fundamentos matemáticos e adoecimento emocional. As desistências ocorreram por diversos motivos, entre eles a distância da família, repetidas reprovações e dificuldade de adaptação à universidade, e embora há evidências de que as relações de gênero dificultam a permanência das estudantes entrevistadas, não houve relato de que as mesmas desistiram por conta delas. Os dados ainda mostraram alto índice de reprovação e desistência dos/as estudantes nos primeiros três semestres da graduação, evidenciando que as dificuldades de permanência estão tanto para elas como para eles. Essas constatações apontam para a necessidade de redimensionamento da atuação institucional ligada ao atendimento educacional relacionado à metodologia de ensino, a mudanças relacionais na instituição e ao combate à discriminação de gênero no que diz respeito ao mundo da graduação nas Engenharias e Tecnologias.

Palavras-chave: Ciência e Tecnologia. Gênero. Desistência na graduação. Ensino Superior. Subjetividade.

ABSTRACT

This essay is a reflection upon gender relations and its implications on permanence and dropout rates in Engineering and Technology courses, considering analyses on this issue could contribute to settle educational policies regarding women in technological education spaces. The objective in this research was to understand the subjective path of women's permanence and giving up on Mechanical and Civil Engineering and in Technology courses, namely Systems for the Internet and Industrial Maintenance, in Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, on the Guarapuava campus. The research is inscribed within the methodological multidisciplinary theoretic field, featuring the theoretic angle of gender as analytical category. For the data collection there were used themed interviews and questionnaires as procedure, applied to former female students in the Engineering and Technological courses from the University. The data on dropout and grade retention used for the analysis were gathered from accessing the UTFPR Academic Registry System. Results indicate the trajectories of former female students are crossed with gender relations all throughout the academic path until giving in. The choice on graduation course incentivized by family influence, economic issues and by their own motivation. In their permanence, they lived embarrassing situation from so-called jokes related to gender, difficulties related to grade retention in math based classes and emotional illness. Dropping out occurred on diverse reasons, among these, falling ill, homesickness, repeated failing, difficulty adapting to the university. And, even though there is evidence gender relations hindered the interviewed students permanence, there wasn't reporting they dropout on this basis. The data still pointed out high figures on grade retention and dropping out in the first three semesters of graduation, shows difficulty adapting to both males and females. Such findings may contribute to rescaling institutional efforts towards teaching methodology, educational support programs, gender discrimination regarding Engineering and Technology

Keywords: Science and Technology. Gender. Undergraduate Dropout. Higher Education. Subjectivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudantes matriculados/as nos cursos de engenharias do CEFET-PR, no ano de 1979. Por curso e gênero..	39
Quadro 2 – Estudantes regulares da UTFPR por campus e sexo – primeiro semestre de 2019.	41
Quadro 3 – Proporção de estudantes regulares segundo procedência familiar em julho de 2019.	45
Quadro 4 – Situação acadêmica de estudantes da UTFPR/Guarapuava – segundo semestre de 2018.	48
Quadro 5 – Perfil das mulheres participantes da pesquisa	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da população de 25 a 29 anos, por sexo e curso mais elevado concluído (Brasil – 1970, 1980, 1991 e 2000).	31
Gráfico 2 – Proporção por gênero de estudantes regulares nos cursos de Tecnologias e Engenharias na UTFPR-Guarapuava, primeiro semestre de 2018.	49
Gráfico 3 – Distribuição comparativa de estudantes por gênero, nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica da UTFPR em: Curitiba, Pato Branco e Guarapuava – 2019....	50
Gráfico 4 – Percentual de desistência por gênero, relativos aos cursos de graduação UTFPR/Guarapuava entre 2011.1 e 2018.1.	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CTBA	Curitiba
DEPED	Departamento de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EC	Engenharia Civil
EM	Engenharia Mecânica
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
GP	Guarapuava
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e de Assistência Estudantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RAG	Relatório Analítico de Gestão
REUNI	Programa de Reestruturação do Ensino Universitário
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TMI	Tecnologia de Manutenção Industrial
TSI	Tecnologia de Sistema para a Internet
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - MULHERES NAS ENGENHARIAS E NAS TECNOLOGIAS	23
1.1 Gênero, ciência e tecnologia	23
1.2 A inserção de mulheres nas universidades brasileiras	28
1.3 As mulheres e a engenharia	34
1.4 A instituição: caracterizando o espaço da UTFPR	36
1.5 A UTFPR em Guarapuava/Pr	43
1.6 Sobre permanências e desistências na UTFPR em Guarapuava/Pr	47
CAPÍTULO 2 - CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS: TRAJETÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS	55
2.1 Trajeto metodológico	56
2.2 Subjetividades	59
2.3 As estudantes	61
2.4 A infância como ponto de partida	70
2.5 Entrar: como ocorreram as escolhas?	75
CAPÍTULO 3 - ENGENHARIAS E TECNOLOGIAS: ENTRE PERMANECER E DESISTIR	88
3.1 A trajetória acadêmica de estudantes em cursos de engenharias e tecnologias na UTFPR em Guarapuava/Pr	88
3.2 Estar nos cursos de Engenharias e Tecnologias	89
3.2.1 Primeiras impressões e adaptação à UTFPR em Guarapuava/PR	90
3.2.2 A estrutura física da UTFPR, <i>campus</i> Guarapuava	95
3.2.3 As relações de gênero na educação tecnológica	98
3.2.4 Disciplinas e reprovações	105
3.2.5 Desistir de permanecer e as implicações institucionais	110
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – Questionário sobre o perfil das participantes da pesquisa	133
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	134
APÊNDICE C – Quadros com análise de reprovação geral	135

APÊNDICE D – Quadro de reprovação por curso e disciplinas (Engenharia Civil)	136
APÊNDICE E – Quadro de reprovação por curso e disciplinas (Engenharia Mecânica)	137
APÊNDICE F – Quadro de reprovação por curso e disciplinas (TSI)	138
APÊNDICE G – Quadro de reprovação por curso e disciplinas (TMI)	139
APÊNDICE H – Tempo de permanência.....	140

INTRODUÇÃO

“Eu não consigo nem passar em frente da UTFPR”
(Sapiência, 2018)

Causa desconforto a fala de Sapiência (2018) quando tenho em mente que a instituição universitária que, a *priori*, sugere a inclusão, o espaço do universal, do diverso, do desenvolvimento plural, e que compõe a formação acadêmica e profissional, gere aversão, muitas vezes física e, principalmente, emocional.

No relato da ex-estudante participante desta pesquisa, posso ler algumas expressões da experiência e passo a ponderar sobre as situações que foram sentidas e projetadas; situações que se desenvolveram no cotidiano da vivência universitária e a levaram a um estado de renúncia, de afastamento/distanciamento de um espaço físico institucional.

Sapiência (2018) é uma jovem mulher negra, cuja renda econômica familiar evidencia o pertencimento à classe social dos/as trabalhadores/as, condição que remete à lembrança da construção histórica e social do povo brasileiro. Félix Guattari e Suely Rolnik (2005, p. 9) denominaram de cartografia perversa, construída por 500 anos de história de exclusão e segmentação, “cartografia colonial, escravocrata, ditatorial e capitalista”, marcada por uma hierarquia social que gerou, entre outros problemas, a desigualdade social.

Jovem, mulher, negra e pobre. Alguns marcadores sociais¹ dos sujeitos que foram afastados historicamente da produção do conhecimento, da ciência e, por consequência, da universidade. Mais do que características, ser jovem, mulher e negra compõem as expressões históricas, sociais e culturais da produção de subjetividade. Essa composição, segundo Guattari e Rolnik (2005), só pode ser compreendida a partir dos sistemas políticos e econômicos nos quais o sujeito está inserido. Para os autores, na sociedade capitalista a subjetividade é de natureza industrial, fabricada, moldada pelas relações sociais, por

¹ Nas Ciências Sociais, os marcadores sociais das diferenças constituem um campo do conhecimento que se dedica a compreender como são construídas socialmente as diferenças e as hierarquias e, principalmente, como elas estão interligadas. A Universidade de São Paulo (USP), por meio do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (Numas), realiza estudos focalizando a intersecção raça, gênero e sexualidade. Para saber mais, sugiro a leitura dos trabalhos: ALMEIDA, H. B.; RAMIRES, M. C.; SOUZA, E. R.; SOUZA, E. R. (orgs.) **Gênero em matizes**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. v.1, e ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (orgs.) **Diferenças, igualdade**: São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. v.1.

elementos culturais, religiosos, ambientais e outras implicações que são recebidas e consumidas pelos sujeitos.

A subjetividade nos países colonizados pela Europa, como é o caso do Brasil, é marcada pela violência da imposição da cultura eurocêntrica e androcêntrica, atingindo todos os aspectos da vida, inclusive o campo do conhecimento, com a desqualificação dos saberes dos povos indígenas e escravizados, e com a incorporação da ciência moderna. Assim, a construção da subjetividade passa necessariamente pelas marcas da cultura eurocêntrica e pelo passado de escravidão no Brasil, que tem marcado a subjetividade de muitas mulheres, como é o caso de Sapiência (2018).

Lembro que a ciência moderna excluiu a participação das mulheres por décadas e apenas no fim do século XIX e começo do XX é que elas foram autorizadas a frequentar instituições escolares/acadêmicas. Essa história produziu, além de outras consequências, a percepção de que a ciência tem gênero e é masculina (CHASSOT, 2003). Por conseguinte, as mulheres, mesmo ocupando cada vez mais os espaços de construção na ciência, não recebem o reconhecimento/visibilidade/importância equivalente ao destinado aos homens.

Kariane Svarcz (2017) pontua, a partir de pesquisa realizada em 2013, que o Brasil tinha, naquele ano, 109.799 doutores e que as mulheres representavam 46,78% desse total. No entanto, ao considerar a distribuição por sexo e a relação com as áreas de atuação, as mulheres ocupavam majoritariamente as Ciências Humanas enquanto que os homens as Ciências Exatas. A autora constatou que, na época, o número de doutores na área da Engenharia era 10.301, e desses, 2.515 eram mulheres. Ou seja, elas representavam 24% dessa população de cientistas, constituindo-se em minoria. Estes dados se repetem no processo de formação profissional, e as raízes desta questão estão fincadas na história da produção da ciência e na constituição das áreas de formação em Engenharia e Tecnologias, que se constituíram por homens, para atender interesses de homens. Nesse sentido, indago como gênero está relacionado com a desistência de mulheres nestas áreas.

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender a trajetória subjetiva de desistência de mulheres em cursos de graduação em áreas de Engenharias e Tecnologias na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Guarapuava, e as implicações institucionais desse processo. A desistência está associada ao fato de interromper algo, mudar os rumos escolhidos, o que para alguns sujeitos é compreendido como fracassar. Nessa perspectiva, analisar a trajetória acadêmica me parece viável para refletir sobre como se processa a

produção de estudantes mulheres nas engenharias ou nas tecnologias e, posteriormente, como se produz sua desistência.

O interesse pela temática de pesquisa está vinculado a minha inserção profissional como assistente social² na UTFPR-Guarapuava, desde 2015, após 15 anos de trabalho na política municipal de assistência social.

As minhas atividades profissionais na UTFPR são desenvolvidas no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), setor vinculado ao Departamento de Educação (DEPED).³ A atuação profissional é realizada por meio de atendimento individual ou em grupo, com o objetivo de oferecer, junto com a equipe multiprofissional, orientação e acompanhamento profissional ao/à estudante, visando sua permanência e bom desenvolvimento no decorrer da graduação. O público alvo para os atendimentos são estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na instituição. Segundo o Relatório Analítico de Gestão (RAG), o percentual de homens no *campus* Guarapuava em maio/2018 era de 81% do total de estudantes (mais de 700), sendo em sua maioria brancos e com faixa etária entre 21 e 25 anos.

O atendimento profissional favoreceu a escuta de inúmeras situações que me instigaram a pensar propostas de intervenção para discutir as questões de gênero na universidade bem como para compreender como elas podem intervir na vida dos/as estudantes. Entre outras ações, o projeto “Qualidade de Vida Estudantil”⁴ oportunizou a identificação de que as relações de gênero, para as mulheres no meio acadêmico, podem provocar exclusão, adoecimento, dificuldade de rendimento ou de manutenção da rotina de estudos.

Estes elementos subsidiaram diversos questionamentos: Como é o processo de socialização na infância de mulheres que escolhem as áreas da ciência e da tecnologia? Como

² O Serviço Social é composto majoritariamente por mulheres. Segundo informações do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o Brasil tem cerca de 180.000 profissionais atuando nesse campo, sendo mais de 90% do quadro profissional composto por mulheres Cf. CFESS. Disponível em: «<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes>»

³ A equipe multiprofissional da UTFPR-Guarapuava é composta por assistente social, psicóloga, pedagoga, técnico em assuntos estudantis, assistente administrativo, intérprete de libras e enfermeira.

⁴ O projeto de qualidade de vida estudantil iniciou em 2016 por meio de edital para a participação e se inscreve em uma das atividades do Programa de Qualidade de Vida Estudantil, planejado e executado pela UTFPR. Todos os *campi* podem submeter projetos para concorrer a recursos financeiros com o objetivo de executar ações para o aprimoramento da qualidade de vida de estudantes da universidade. São recursos próprios da instituição e os valores variam conforme previsão orçamentária para o ano. Cf. UTFPR. Disponível em: «portal.utfpr.edu.br/editais/assessoria-estudantil/reitoria/edital-do-programa-qualidade-de-vida-estudantil»

as mulheres realizam as escolhas acadêmicas para as áreas das ciências exatas? Como as mulheres permanecem nas áreas das ciências exatas? Como aconteceu a desistência acadêmica para as mulheres que entrevistamos? Quais as implicações institucionais na questão da desistência?

Para atingir o objetivo, incorporei reflexões que articulam gênero, ciência e tecnologia; a inserção de mulheres nas universidades no Brasil e em cursos de engenharias; o espaço institucional da UTFPR; bem como, as questões envoltas nas histórias subjetivas de permanência e desistência de mulheres estudantes na graduação, em cursos que compõe o meu interesse de pesquisa.

Optei pelo termo mulheres, por compreender a diversidade da constituição destas, seja por razões temporais, geracionais, culturais, de classe social, ou outras. Londa Schienbinger (2001) sintetiza a análise sobre a escolha pela abordagem do termo mulheres. A autora, ao discutir o feminismo em sua relação com as ciências, escolhe e justifica o uso do termo no plural a partir da seguinte perspectiva:

Falarei com frequência sobre “mulheres”, os atores históricos que, individualmente, têm um sexo e apresentações de gênero. A despeito de raça, credo, identidade sexual ou mérito, todas as mulheres por nenhuma razão outra que seu sexo – foram proibidas de estudar nas universidades europeias desde a fundação das universidades no século XI até o fim do século XIX –. De modo semelhante, todas as mulheres, mesmo grandes proprietárias, foram excluídas dos direitos de cidadania nas democracias do mundo ocidental até o século XX. [...] As mulheres às vezes têm uma história comum. Mas elas têm também vivido a história diferentemente. Algumas mulheres eram proprietárias de escravos, outras eram escravas; algumas mulheres vivem abaixo da linha da pobreza, outras trabalham para cortar benefícios do bem-estar social; algumas têm inclinações matemáticas, outras têm talentos teatrais. Às vezes, é apropriado falar das mulheres como um grupo, às vezes não (SCHIEBINGER, 2001, p. 48).

Abdicar da universalização da categoria mulher é, ainda, um compromisso ético e político em reivindicar a visibilidade das diversas formas de existir, considerando, para a análise, a intersecção das categorias gênero, raça, orientação sexual e classe.

O suporte teórico desta pesquisa tem gênero como categoria analítica, compreendendo o conceito associado às relações sociais para se referir a questões de imposição e tratamentos relacionados às diferenças sexuais percebidas. O conceito também sugere uma negação do entendimento natural da oposição entre os sexos (PEDRO, 2005).

Essas concepções orientam condutas socialmente aceitas em todos os aspectos das relações sociais, tais como modos de vestir, cortes de cabelo, posturas corpóreas, chegando, inclusive, na definição de lugar adequado para se frequentar e/ou trabalhar a partir da

definição do sexo. Sobre trabalho e formação acadêmica profissional, Maria Rosa Lombardi (2004) observa que a presença de mulheres em locais tidos como masculinos como a engenharia é, antes, expressão de resistência. Isso porque as engenharias e os cargos militares são, por excelência, espaços da representação construída de masculinidade. Vincula-se a esse conceito a virilidade, a força, a razão, o controle das emoções, a habilidade intelectual e a política.

Inversamente, as profissões hegemonicamente compostas por mulheres vinculam as imagens percebidas como da feminilidade, definidas pela capacidade de cuidar do outro/a, facilidade em atividades manuais e outras ações que remetem à ideia de traços irracionais, emotivos, dóceis, maternais, ingênuos, mansos, colaborativos e disponíveis. Tais associações, reportam a uma posição de mulheres na condição de subalternidade ou de inferioridade em relação aos homens.

Nesta investigação, ao considerar esses pontos, o meu respaldo teórico para a compreensão do conceito de gênero vem de Joan Scott (1995). A começar pelo seu entendimento de que gênero é como uma lente a partir da qual olhamos/sentimos e explicamos um dado fenômeno social (incluindo-se as relações interpessoais e as instituições), pelas nossas percepções de macho/fêmea, masculino/feminino. Assim, “uma ‘análise de gênero’ constitui o nosso compromisso crítico com esses significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos” (SCOTT, 1995, p. 332).

Considero que os estudos de Scott (1995), contribuem para essa pesquisa por favorecer a leitura do objeto de estudo, nas relações de poder percebidas entre os sexos, a partir de: símbolos culturais; conceitos normativos que estabelecem concepções de oposição binária; o aspecto político presente nessas relações e a questão da identidade subjetiva. Processo que, a autora define, como elementos constitutivos do seu conceito de gênero (SCOTT, 1995).

Há, nessa definição, uma preocupação em produzir conhecimento que possa questionar como os fatos aconteceram, ir além do que aconteceu e contribuir no processo de mudança política, o que remete à necessidade de compreender a representação de gênero e sua implicação na formatação dos sujeitos presentes nas relações sociais. Assim, se reconhece que a representação de feminilidades e de masculinidades, de homem e mulher, em separado,

afeta a construção da nossa subjetividade e contribui/marca a interferência na sociedade. Conforme argumenta Scott (1995, p. 28, grifos da autora),

“Homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando aparecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas.

Percebo nessa afirmação sobre as categorias “mulher” e “homem” um ponto fundamental das discussões de gênero, capaz de dimensionar a complexidade das discussões teóricas sobre o tema e, ao mesmo tempo, elucidar que gênero está associado à construção da subjetividade, aos corpos humanos, à sexualidade e ao rompimento de estereótipos e paradigmas estabelecidos nas relações sociais. Há divergências conceituais relacionadas ao gênero e diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, esta pesquisa se aproxima das/os autoras/os que o/a definem como elemento de análise de sistema político e social, que fornece condições de compreender a constituição da subjetividade.

Os estudos que envolvem ciência e gênero partem da crítica sobre a construção social, histórica e cultural, do campo do conhecimento, que se constituiu no período iluminista e é calcado em bases androcêntricas e eurocêntricas. Considerando o levantamento bibliográfico que construí para a realização desta pesquisa, no Brasil, as principais revistas que têm publicado estudos sobre a temática são “Cadernos Pagu”, do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “Revista Estudos Feministas (REF)”, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e os “Cadernos de Pesquisa de Gênero e Tecnologia” (CGT) da UTFPR.

De maneira geral, os estudos partem dos questionamentos ligados à pouca participação histórica das mulheres na ciência, à segregação de gênero relacionada às áreas do conhecimento, às relações entre gênero e formação acadêmica nas ciências exatas e, enfim, às inquietações suscitadas ao observar a realidade vivida por mulheres que adentram os espaços de construção da ciência e da tecnologia. São inquietações a respeito da percepção de que há, nas relações sociais no ocidente, privilégios ao que se define como masculino, e que se manifesta em atributos, na linguagem e em imagens presentes em nosso cotidiano.

Esta pesquisa se inscreve no campo teórico-metodológico da interdisciplinaridade que, segundo Héctor Ricardo Leis (2005), pode ser entendida como um ponto de cruzamento entre atividades, disciplinares e interdisciplinares, como a busca de equilíbrio entre uma análise

fragmentada e a síntese simplificadora. Uma tentativa de equilibrar as facetas entre racionalidade, instrumentalidade e subjetividade, presentes no campo científico.

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa amparada por uma leitura qualitativa do tema já exposto preliminarmente, em que faço o uso de instrumentos de coleta de dados como questionários e entrevistas temáticas, compilação de informações sobre estudantes e documentos trabalhados a partir do Sistema de Registros Acadêmicos da UTFPR, levando em conta, também todos os cuidados éticos ligados a investigações científicas.⁵

As participantes da pesquisa são mulheres que desistiram da graduação em algum dos cursos ofertados pela UTFPR/Guarapuava, entre 2012 e 2018. As narrativas foram analisadas sob a perspectiva da categoria conceitual de gênero e constituíram suporte para a compreensão da trajetória de desistência de mulheres que cursaram as graduações de Engenharias e Tecnologias na instituição.

Dividi este estudo em três capítulos, conforme segue:

No primeiro capítulo, tive como objetivo realizar um debate teórico e histórico sobre gênero, ciência e tecnologia, bem como sobre as possibilidades de acesso de mulheres em cursos universitários no Brasil, com destaque para a sua inserção em cursos de graduação nas áreas das engenharias e das tecnologias. Alinhada a essa discussão, realizei uma caracterização histórica da construção do espaço institucional da UTFPR, destacando a criação do *campus* em Guarapuava, com atenção aos números de estudantes permanentes e desistentes, por gênero, na instituição.

O segundo capítulo tem como objetivo refletir sobre a constituição das subjetividades de mulheres que escolheram e posteriormente desistiram dos cursos de Engenharias e Tecnologias na UTFPR, *campus* Guarapuava. Verifiquei, a partir dos dados coletados sobre as mulheres participantes da pesquisa, como foram as possibilidades de socialização na escola, no grupo familiar, no período que antecedeu a entrada destas mulheres na universidade, bem como, a relação das referidas experiências na escolha da graduação nas áreas das Ciências Exatas.

No terceiro capítulo, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à desistência acadêmica de mulheres participantes desta pesquisa, bem como, as interferências

⁵ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), por meio do parecer 2.808.660, de 8 ago. 2018.

institucionais nesta questão. Analisei as trajetórias acadêmicas de estudantes que desistiram de graduações em cursos nas áreas de engenharias e tecnologias na UTFPR/Guarapuava, vinculadas a implicações institucionais. Neste sentido, realizei uma discussão a partir das narrativas das estudantes, evidenciando as fases de entrada, permanência e desistência delas no *campus* em evidência.

“*Deixe para os meninos!*”, título desta dissertação, é uma menção à fala de mulheres estudantes que participaram de uma roda de conversa realizada na UTFPR, *campus* Guarapuava, em 2016. Na ocasião, uma estudante relatou sua experiência relacionada a uma atividade que realizou em grupo, em uma disciplina do curso, e dadas às dificuldades apontadas pelos/as participantes, o professor sugeriu que deixassem a atividade a cargo deles, dos meninos. A expressão pode fazer referência a outras disciplinas, a outras atitudes sexistas, presentes também em espaços institucionais privilegiados, como são as universidades.

Esse estado de coisas representa, então, um convite à reflexão sobre o papel institucional em termos de contribuição para a consolidação de atitudes que possam erradicar comportamentos de segregação sexual, que ainda interferem nas relações sociais e promovem exclusão, sofrimento e impedem o desenvolvimento de uma política universal de educação.

CAPÍTULO I

MULHERES NAS ENGENHARIAS E NAS TECNOLOGIAS

Neste capítulo tive como objetivo realizar um debate teórico e histórico sobre gênero, ciência e tecnologia, no que se refere às possibilidades de acesso de mulheres em cursos universitários no Brasil, bem como, refletir sobre a inserção das mulheres em cursos de graduação em áreas das engenharias e das tecnologias. Considerando este debate, posteriormente, discorri sobre a criação da UTFPR no país e a implantação do *campus* universitário no município de Guarapuava, no Paraná, *locus* de realização desta pesquisa. Para tanto, utilizei o conceito de gênero como categoria analítica e histórica.

1.1 Gênero, ciência e tecnologia.

Resultantes das relações sociais, impressas com símbolos, atributos e representações do que se compreende como masculino e feminino, nesta dissertação, analisei a ciência e a tecnologia por meio da categoria gênero. As análises, nesse sentido, buscam compreender esses fenômenos a partir das relações de poder, “tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 7) como relacional, não pressupõe uma relação exclusivamente determinada pela dominação de homens sobre as mulheres mas um movimento fluído, construído e com oscilações no tempo e no espaço que se analisa.

A ciência é caracterizada pela possibilidade de articular método, observação e uso de instrumentos técnicos para a construção de um tipo de conhecimento, o científico. Se consolida a partir das ideias iluministas dos séculos XVII e XVIII na França, fundamentada no princípio da racionalidade como forma de legitimar uma verdade universal, em substituição aos conhecimentos religiosos e populares (senso comum), que imperava na época e que, também, são formas construídas socialmente de explicar a realidade e estabelecer verdades (SANTOS, 2012).

Por sua vez, a tecnologia acompanha a história da humanidade. O termo advém da palavra grega *techné*, que está associada a formas práticas de alterar o trabalho ou ações da vida cotidiana. Ao longo do tempo, considerando as mudanças sociais, econômicas e políticas no mundo, a tecnologia se transforma em um campo próprio do conhecimento, que exige a

compreensão sobre seus objetivos, e se realiza através de atividades, segundo teorias, métodos e processos da ciência moderna (VERASZTO *et al.*, 2009).

Ciência e tecnologia são categorias imbricadas, que têm construções sociais e históricas distintas e relacionadas. De acordo com Benedito Farias (2007, p. 21-22):

No que respeita ao processo dessas duas atividades humanas, a ciência apoia-se no método científico, caracterizado pela experimentação, por operações cognitivas de tipo analítico, enquanto a tecnologia se fundamenta no método do projeto, que é baseado na síntese de conhecimentos e práticas. Resumindo, a ciência explica a essência das coisas; a tecnologia cria e procura transformar a realidade.

Ambas, ciência e tecnologia, não se descolam. A ciência se utiliza da tecnologia para produzir conhecimento, a tecnologia se desenvolve a partir da ciência. Ou seja, a separação em conceitos distintos, é possível em relação a abstração do entendimento destas categorias, pois na prática, são interdependentes e se realizam de forma concomitante e inter-relacionada.

Vivian dos Santos (2012, p. 29) ressalta que é comum a referência ao conhecimento científico como “neutro e ensimesmado de independência no que diz respeito às suas teorias, técnicas e métodos”. Contudo, a ciência e também a tecnologia, são produtos humanos, resultantes de uma construção histórica, social e cultural, imersos em relações de poder. Um exemplo de que a ciência não é neutra e despreendida de interesses é a forma como ela se impôs no ocidente, sobrepondo a sua razão aos conhecimentos e à cultura construídas nesses territórios, constituindo-se como o único conhecimento reconhecido com o pressuposto da verdade, a partir de bases androcêntricas e eurocêntricas (SANTOS, 2012).

Para Attico Chassot (2003), o processo de colonização europeu e a religião produziram uma concepção masculina de ciência. O autor analisa que os textos religiosos de matriz ocidental europeia,⁶ que dão sustentação a crenças, costumes e comportamentos ocidentais, estruturados por componentes misóginos que reforçam os aspectos de uma suposta inferioridade intelectual para as mulheres. A relação de subalternidade, subserviência e submissão que esses textos relegam às mulheres formam exemplos que as colocam como culpadas, como desastradas, como responsáveis pelo atraso do desenvolvimento da humanidade (CHASSOT, 2003). Paralelo a isso, o valor epistêmico (como a razão, objetividade e neutralidade), reconhecido como da ciência, favorece a afirmação de que a

⁶ Segundo Chassot (2013), “estamos entendendo que a cultura ocidental que tem seu nascedouro a Europa seja formada: a) pelo legado grego que nos ensinou a pensar de como buscar o saber – poderíamos lembrar aqui a parturição socrática das ideias; b) pela herança judaica das leis e das conseqüentes culpas por transgressões destas (não sem razão falamos do sentimento judaico de culpa); c) pela lei maior do amor e da fraternidade herdada do Cristianismo: “que vos ameis uns aos outros” (CHASSOT, 2013, p. 67).

ciência é masculina (CHASSOT, 2003), uma vez que esses atributos são, também, os que marcam o masculino na sociedade ocidental.

Ao considerar que a ciência como a conhecemos tem origem na modernidade europeia, que “organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis” (LUGONES, 2014, p. 935), Cecilia Sardenberg (2002, p. 95) evidencia que a ciência se estabelece por meio de “uma lógica binária, a partir de pares opostos, sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, transcendente/imanente, cultura/natureza, ativo/passivo, etc”.

Gênero propõe a erradicação dessas categorias como opositoras, no entendimento de que a ciência é construída de forma fluída pela combinação destes elementos. As categorias dicotômicas geram hierarquias, sobrepondo os aspectos definidos como masculino sob os que são percebidos como feminino. Essas dicotomias relacionadas à ciência têm origem na divisão categórica do entendimento do sujeito pleno de razão, a partir da dicotomia homem/mulher. Maria Lugones (2014, p. 936) explica como ela se estabelece, nos países colonizados pela Europa, a partir da modernidade. Segundo a autora:

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser civilizado, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que produzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês.

Essa determinação binária homem-mulher tece as relações sociais, estabelece como sujeito pleno de direito, o homem branco, e vincula a mulher branca às funções da esfera doméstica e à condição da maternidade. Mulheres e homens colonizados/as, escravizados/as negros/as e indígenas, estão excluídos dessas configurações. São tidos como não civilizados (LUGONES, 2014). Assim, as relações de gênero reconhecidas pela modernidade europeia, com normas hierarquizadas, foram brutalmente impostas aos colonizados/as, como uma marca da civilização. Essa argumentação evidencia que os princípios iluministas atingiram todo o ocidente e foram impostos nos países colonizados (LUGONES, 2014). Calcados na racionalidade, afastaram da produção da ciência boa parte da população do mundo ocidental já que quem era reconhecido como sujeito da razão, era o homem, branco, cristão e heterossexual. Nesse sentido, Schiebinger (2001) pontua que a ciência moderna é resultante

de um processo de centenas de anos de exclusão de mulheres. Para a autora, a cultura científica que no início “era aberta às mulheres, foi se fechando para elas conforme as mulheres eram excluídas da maior parte da humanidade anunciada na proclamação do Iluminismo de que todos os homens são iguais por natureza” (SCHIEBINGER, 2001, p. 40-41).

A exclusão se deu pela proibição das mulheres em frequentarem as instituições científicas e educacionais, nos séculos XVII até o final do século XIX. Observo que todo o processo de segregação institucional de mulheres na ciência e na tecnologia, esteve acompanhado de teorias que buscavam dar um suporte científico sobre ideias de inferioridade intelectual da mulher (SCHIEBINGER, 2001; SANTOS, 2006). Os argumentos eram vinculados aos corpos e tinham a intenção de provar que as mulheres eram naturalmente aptas para o âmbito doméstico. Sendo os elementos usados como respaldo para essa tese, os aspectos considerados femininos como: emoção, sensibilidade, subjetividade, flexibilidade e passividade. Atributos que as fariam desqualificadas para a ciência.

A busca por encontrar explicações em uma suposta natureza da mulher que justifiquem comportamentos, habilidades e desenvolvimento cognitivo diferentes do homem, ainda persiste na ciência contemporânea. Santos (2006) pontua que algumas linhas de investigação da biologia e da psicologia se dedicam a compreender as diferenças dos cérebros de homens e de mulheres para justificar a desigual presença entre os sexos em determinadas áreas do conhecimento. Segundo a autora:

Assim, por exemplo, o estudo psicológico das diferenças sexuais em habilidades cognitivas fala sobre uma superioridade masculina em habilidade matemática espacial, e uma superioridade feminina e habilidades verbais. Estas diferenças explicariam o escasso número de mulheres nas engenharias (SANTOS, 2006, p. 46).

No âmbito dos estudos de gênero, essas pesquisas são definidas como essencialistas e são calcadas na ideia de que existem diferenças biológicas que separam os homens das mulheres. Essa natureza age nas questões intelectuais, emocionais e comportamentais. Schiebinger (2001) analisa que tais concepções definem uma diferença nas habilidades intelectuais entre os sexos, e usa a expressão ciências duras e ciências moles para explicar como esta relação ocorre. Para a autora, a “dureza é pensada para definir uma hierarquia das ciências, [...] é determinada pelo grau no qual a ciência é tida como erigida sobre leis fundamentais que descrevem a realidade” (SCHIEBINGER, 2001, p. 297). No campo do conhecimento, esse paradigma pode servir para medir uma escala de inteligência relacionada

as dificuldades. As duras (*hard*), vinculadas à razão e ao raciocínio lógico, ocupadas por homens, definem o prestígio vinculadas a ela. Na contramão, as ciências moles (*soft*), são consideradas as dos campos das ciências humanas, relacionadas ao uso da subjetividade e da emoção, e são ocupadas, em grande parte, por mulheres.

Os estudos de gênero recusam essas explicações focalizadas nas diferenças dos corpos para justificar a desigualdade existente também na ciência, e contra argumentam analisando os diferentes estímulos dados a meninos e meninas durante todo o seu desenvolvimento (TABAK, 2002). E discutindo sobre a invenção dos corpos/do sexo. (LAQUEUR, 2001). Evidenciando que no campo da ciência há intencionalidades, há hierarquização dos saberes, há disputas.

A noção de campo, desenvolvida por Pierre Bourdieu (1997), é um conceito criado para designar o universo onde estão inseridos a arte, a literatura, a ciência, é o espaço onde estão as instituições e os agentes que produzem e reproduzem estes campos, como microcosmos mais ou menos autônomos, com leis específicas. Ao mesmo tempo, a noção de campo busca romper com a generalização de que a ciência engendra a si mesma, como num movimento de autocriação, independe das forças externas. Possibilita o entendimento de que a ciência se constitui em um campo de forças e de lutas, de interesses, de influências externas, mas também de resistência, de criação e de transformação (BOURDIEU, 1997, p. 19). Nesse sentido, considera-se que “é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas políticas-econômicas”.

Bourdieu (1997), considerando os usos sociais da ciência, analisa que os nossos interesses de pesquisa são permeados e condicionados pela realidade social. Há, no campo do conhecimento, determinações que são expressos por quem financia a pesquisa, por quem avalia a pertinência dela. O que nos leva a concluir que a história da ciência escrita pelos homens, sobre homens que a edificaram, explica porque eles se mantêm como hegemônicos em algumas áreas da ciência, especialmente aquelas com mais prestígio social, como por exemplo as Engenharias, as áreas da Medicina vinculadas às cirurgias e outras. São áreas de formação que as mulheres adentraram há menos tempo, e as razões estão vinculadas à história da educação universitária, espaço que se constitui como *locus* do fazer científico.

1.2 A inserção de mulheres nas universidades brasileiras.

A regulamentação da educação formal para as mulheres é, em parte, resultado das reivindicações das pioneiras do feminismo brasileiro no século XIX. Muitas dessas mulheres pertenciam a classe média e eram trabalhadoras que precisavam melhorar suas condições de trabalho, custear necessidades econômicas e, em alguns casos, manter pessoas do grupo familiar. Sussan Besse (1999, p. 124, grifos da autora) destaca que essas feministas “consideravam que iguais oportunidades educacionais constituíam não só a questão de justiça, mas necessidade prática para promover o ‘progresso’ do Brasil”. Concomitante aos debates das feministas, novos estudos e teorias científicas buscavam romper com ideias consolidadas sobre uma suposta inferioridade das mulheres, no que pese o fator intelectual, que por séculos justificou a não inserção destas no processo de escolarização.

Besse (1999) apresenta três nomes que influenciaram o pensamento sobre as condições intelectuais das mulheres no final do século XIX: Raimundo Teixeira Mendes, Tobias Barreto Meneses e Tito Lívio de Castro. Homens, intelectuais e adeptos da filosofia positivista, tinham posicionamentos diferentes em relação ao que acreditavam ser o lugar da mulher. No entanto, convergiam na questão de que o progresso do país dependia de um investimento educacional para as mulheres, principalmente porque era delas a responsabilidade de educar os filhos e cuidar do marido. Assim, o acesso à educação para as mulheres deveria atender primeiro à necessidade de melhorar as condições de vida do grupo familiar, sendo restrito àquelas em condições econômicas mais favoráveis.

Ao considerar essas questões, os intelectuais que investiam na discussão sobre o acesso das mulheres à educação formal se dedicaram à pesquisas para desconstruir a imagem naturalizada da mulher como incapaz intelectualmente para atividades escolares/acadêmicas. Besse (1999, p. 125) pontua entre esses intelectuais Tito Lívio de Castro. Segundo a autora:

Tito Lívio de Castro, em sua tese na faculdade de medicina, elaborou um argumento científico rebuscado, visando provar que o desenvolvimento intelectual retardado das mulheres resultava de fatores sociais e culturais, e não de fatores fisiológicos. Conclui que a educação feminina rigorosa para elevar as mulheres ao nível dos homens era pré-requisito fundamental para a espécie humana.

A tentativa de Tito Lívio de Castro e de outros pesquisadores era contra-argumentar sobre as diferenças biológicas percebidas nos sexos como feminino e masculino, estabelecendo, a partir da diferença sexual, elementos que as faziam inferior aos homens.

As objeções às concepções que questionaram o lugar da mulher tiveram como centro o receio de interferir e desestabilizar a estrutura familiar, compreendida a partir dos papéis sociais de homens e mulheres.⁷ Ainda presente na sociedade contemporânea, esta concepção é a marca das relações familiares até a metade do século XX. Estabelece a mulher como naturalmente destinada ao casamento e à maternidade, e, por esta razão, a família é tida como a central preocupação em sua vida. Ao ponto de sua identidade estar vinculada ao contexto familiar: se solteira, é filha e se casada, é esposa (PINSKY, 2013).

Como consequência, o papel de dona de casa é parte integrante das funções naturais da mulher. E ao homem, nessa relação, cabe cuidar do sustento do grupo familiar. Ele é considerado o chefe e o responsável pelas decisões sobre finanças e/ou bens da família. Neste sentido, a relutância e os argumentos para inviabilizar o acesso das mulheres à educação, esteve pautada no suposto rompimento das estruturas naturais de organização e manutenção do grupo familiar.

Analiso esta relação na dicotomia público/privado, em que os homens estão vinculados ao trabalho nas áreas econômicas e políticas, e em geral, são responsáveis por estas questões. Enquanto que as mulheres são associadas a esfera domésticas, às atividades de cuidados com os filhos, sendo subordinadas aos homens e a família (OKIN, 2008).

Ressalto que, o Brasil no final do século XIX, vivia sob transformações relacionadas aos seus aspectos tecnológicos, associados ao processo de urbanização, que alterou o modo de produção de trabalho iminentemente agrícola para as atividades voltadas às fábricas e às indústrias. Concomitantemente, passava pela questão do declínio do Império, a emancipação dos escravizados, o nascimento do regime republicano e o adensamento populacional nas cidades (NOVAES, 1998). Todas essas mudanças, interpretadas a partir da teoria positivista, que pregava a transformação da sociedade pela educação, contribuíram para que a mulher ganhasse certa “valorização social por seu papel de ‘mãe’ e ‘educadora’”: e para que cumprisse bem, era preciso que estivesse preparada” (MATOS; BORELI, 2013, p. 136).

Contudo, as reivindicações feministas, as novas perspectivas teóricas, o cenário econômico, social e político do país, fez com que, a educação, que no século XIX era restrita

⁷ Segundo Helena Hirata *et al.* (2009, p. 102), “nos anos 70, as sociólogas feministas mostraram que, em relação às qualidades físicas, sociais e culturais, os papéis sociais que cada sociedade atribui aos sexos são confundidos com as diferenças ligadas à fisiologia da reprodução; quando se fala dos homens e do masculino, designa-se o conjunto geral da humanidade, o universal, o “normal”, e dá-se um lugar específico às mulheres e ao feminino.”

à elite, no início do XX passasse a ser “uma necessidade prática tanto para as mulheres urbanas quanto para a sociedade do Brasil em processo de rápida urbanização e industrialização” (BESSE, 1999, p. 122).

Exigindo trabalhadores e trabalhadoras mais bem treinados/as e capacitados/as, para que pudessem executar tarefas mais complexas, oriundas de novos conhecimentos tecnológicos e científicos, na época. O que em muito favoreceu a inserção das mulheres das classes econômica média e baixa no processo de escolarização. Haja vista que elas já estavam trabalhando em fábricas têxteis no início do processo de industrialização no país.

Marco legal importante para a permissão/autorização estatal ao acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar, ocorreu em 1827, quando foi promulgada a Lei Geral do Ensino de 15 de outubro. Essa lei permitia a entrada de meninas na educação, mas restringia apenas às escolas femininas de primeiras letras. Mesmo com a promulgação desta lei, por todo o século XIX, a educação para as meninas não era prioridade. Tanto que, “[...] não havia professoras qualificadas em número suficientes para compor o corpo docente [...] e não julgava apropriado que homens dessem aulas às meninas” (BESSE, 1999, p. 125). Ocorria que, mesmo autorizadas a estudar, não frequentavam as escolas.

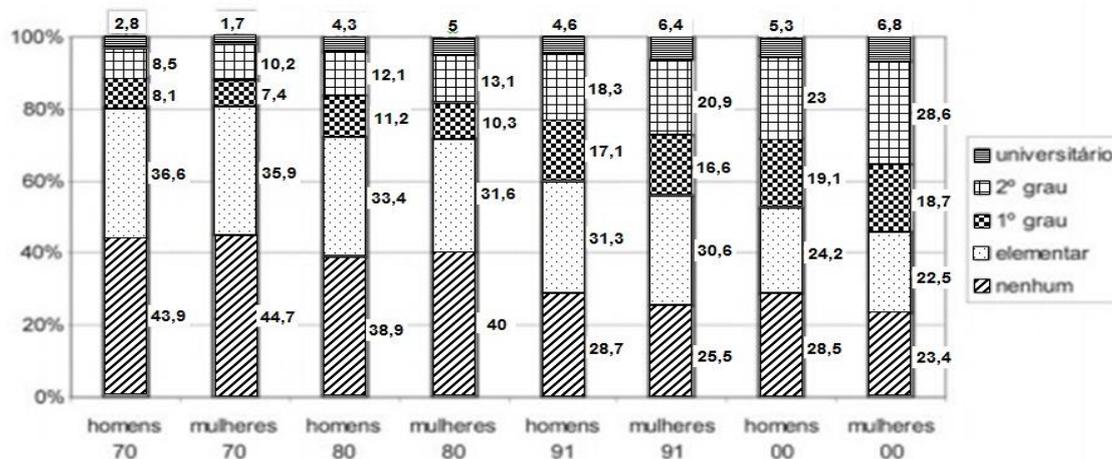
Na década de 1880, foram instituídas as escolas normais mistas, com o objetivo de formar professores/as para os ensinos primário e secundário, o que favoreceu a ampliação da participação das meninas no ensino primário. Com relação ao ensino secundário acadêmico, as mulheres poderiam frequentar o ensino normal, escolas particulares, ou serem ensinadas com tutores contratados pelas famílias. Estas duas últimas opções não estavam ao alcance das pessoas em geral. Dessa forma, mesmo havendo a liberação para as mulheres ingressarem nas instituições universitárias em 1879, poucas conseguiam passar pelos exames de ingresso estabelecidos (BESSE, 1999).

Considerando a escolarização de mulheres no final do século XIX e no XX, Fúlvia Rosemberg (2013) analisa que, muitas dificuldades foram superadas em relação a educação formal, entre elas: a separação sexual nas escolas, a ideia de que meninos e meninas deviam ter educação diferente, por conta das questões voltadas à saúde frágil e inteligência limitada das mulheres, além do entendimento de que estas deveriam se dedicar exclusivamente à maternidade, e a proibição de continuar os estudos secundário e superior (ROSEMBERG, 2013). Aspectos que possibilitaram mudanças na vida das jovens estudantes brasileiras, e uma revisão na legislação da educação do Brasil.

Nesse sentido, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1971, representa uma mudança de paradigma para a educação das mulheres. Principalmente por equiparar o ensino normal (magistério) a um ensino secundário e possibilitar que esse fosse considerado para a entrada no ensino superior.

Outro aspecto a ser destacado sobre a década de 1970, está no incremento do ingresso da população em geral no processo de escolarização, tanto para homens, quanto para as mulheres. No entanto, considerando a defasagem e a desigualdade histórica da participação das mulheres no processo de acesso à educação, observo uma reversão na proporção de mulheres em níveis de escolarização, e elas chegam no ano 2000, como mais escolarizadas que os homens. O Gráfico 1, elaborado por Moema de Castro Guedes (2008), demonstra percentualmente a distribuição da população de 25 a 29 anos, por sexo e curso mais elevado concluído, considerando os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas décadas 1970, 1980, 1990 e 2000.

Gráfico 1 – Distribuição da população de 25 a 29 anos, por sexo e curso mais elevado concluído (Brasil – 1970, 1980, 1991 e 2000).



Fonte: Guedes, 2008, p. 122.

As informações disponíveis no gráfico, comprovam a mudança ocorrida na escolarização da população brasileira, em quarenta anos. Considerando o percentual de pessoas sem escolarização, saímos de um percentual de 43,9% para homens e 44,7 para mulheres, e chegamos no ano 2000, com um decréscimo de 28,5% para os homens, e 23,4% para as mulheres. O que possivelmente foi resultado do investimento em política pública ao

combate ao analfabetismo iniciado a partir da década de 1970. Considerando os dados relativos ao ensino universitário, verifica-se uma transformação no que se refere a participação das mulheres na conclusão da graduação. Elas dão um salto, e saem de 1,7% na década de 1970, para 6,8% em 2000. Ressalta-se que o recorte populacional utilizado nesta pesquisa foram pessoas que tinham entre 25 a 29 anos.

Ocorre que, a partir de 1970, o início da democratização no país e o processo de urbanização, provocaram mudanças econômicas, sociais e políticas, criando situações favoráveis para a inserção de jovens na educação. Com o aumento do número de estabelecimento de ensino, mudança demográfica, e a maior posse de capital cultural, vinculado ao consumo cultural pelas famílias. As transformações modificaram de maneira especial a vida das mulheres. (SILVA; HASENBALG, 2000).

A maior procura por escolarização provocou uma expansão na oferta de cursos no ensino universitário. Havendo, a partir de então, uma ampliação tanto de criação de novas instituições, especialmente privadas, como a expansão da graduação e pós-graduação, resultando em um crescimento de ingresso de estudantes nesta modalidade de ensino. E boa porcentagem destes/as estudantes que ingressaram nessas instituições eram mulheres, constituindo, em alguns cursos, a maioria (TABAK, 2002).

De acordo com uma pesquisa realizada por Arnaldo Mont'Alvão (2011), para conhecer a situação da estratificação educacional⁸ no Brasil do Século XXI, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007 mostram que as mulheres ocupam mais vagas nas universidades dos que os homens – 61%, de ocupação feminina e 39% de homens na rede pública, e 55% de mulheres e 45% de homens na rede privada (MONT'ALVÃO, 2011).

Mesmo havendo um salto numérico, no que pese à inserção das mulheres no ensino universitário, persiste uma discrepância relacionada a diferença de participação destas nas diversas áreas do conhecimento. Santos (2012, p. 77), argumenta que há uma separação nos espaços pensados para homens e para as mulheres, e a origem deste fenômeno está numa “educação diferenciada entre os sexos, a razão sendo associada ao masculino e o irracional ao feminino”. Ressalto que ao se relacionar a razão ao masculino, está implícito a simbologia da razão como uma habilidade ligada apenas as ciências exatas, desprezando a exigência racional

⁸ Estratificação educacional refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes. Ver mais: MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil no século XXI. **Dados**, v54, n.2, 2011. Disponível em: «www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06»

exigida para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, que comumente é associada ao feminino.

Esta representação simbólica pode ser um dos elementos que justificam as escolhas profissionais, relacionadas aos cursos universitários, pois os dados demonstram diferença entre os percentuais das vagas ocupados por mulheres ou por homens, a depender do Rodolfo Almeida e Gabriel Zanlorenssi (2017), elaboraram um estudo a partir das informações disponíveis no Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) 2016, sobre a distribuição de estudantes por área do conhecimento, considerando cursos que tinham mais de 500 respostas válidas. Na pesquisa, mostram que: as mulheres ocupam um pouco mais de 70% das vagas em cursos vinculados a saúde e bem-estar social, enquanto que, os homens ocupam 75% por cento das vagas em ciências, matemática e computação. A mesma pesquisa informa que as mulheres são maioria nos cursos de estética e cosmética, pedagogia e serviço social, com percentual de participação variando de 97% a 90% e os homens são a maioria nos cursos de Engenharia Mecânica, Ciência da Computação e Engenharia de Controle e Automação, com percentual entre 90% a 85% de participação. Os cursos de licenciatura em História, Empreendedorismo e Marketing, e Propaganda, aparecem na pesquisa com participação equilibrada entre homens e mulheres, com percentual aproximado de 50%.

Estes dados confirmam uma evidência empírica, as mulheres e os homens, se direcionam para cursos específicos conforme sua identidade de sexo/gênero. As mulheres ocupando quase que majoritariamente os cursos vinculados aos estudos das áreas de humanas, educação, estética, e os homens adentrando o universo das exatas.

Os estudos que vinculam gênero, trabalho e ciência, ressaltam que há uma construção simbólica, socialmente constituída, relacionadas a concepção sobre profissões de homens ou de mulheres, e que pode, no caso das carreiras acadêmicas, ser historicizada a partir da compreensão de como se constroem os pressupostos da ciência. Atributos como força , raciocínio lógico, objetividade, estão entre as habilidades historicamente esperadas do/a profissional das Engenharias, o que para Cristina Tavares da Costa Rocha e Nanci Stancki da Luz (2011) demonstram que a área é percebida como hegemonicamente masculina.

1.3 As mulheres e a Engenharia

A construção da imagem de masculino vinculada a Engenharia pode ser explicada analisando sua história. A Engenharia moderna surge nos séculos XVII e XVIII, como consequência da Revolução Industrial e do Iluminismo. No Brasil o ensino da Engenharia iniciou em 1810, com a fundação da primeira academia militar e tanto o curso como a preparação para a função de engenheiro surgem no ambiente militar, e perdurará no Brasil por mais de um século. A atuação deste profissional estava relacionada aos assuntos da defesa e da guerra, com a utilização da técnica e das novas descobertas no campo da ciência (LOMBARDI, 2004).

A Engenharia como profissão, durante os séculos XVII e XVIII, não tinha o mesmo prestígio que passou a ter nos períodos seguintes. Nesse momento da história, não havia valorização para esta profissão, eram até desprezados e tratados como profissionais que dependiam de menor inteligência. Após a chegada da corte portuguesa no Brasil, os engenheiros passam a ser mais valorizados, incorporam novas técnicas europeias, para aprimorar o trabalho da engenharia que se intensificou, com a necessidade de construções de fortes, com o objetivo de defender a colônia portuguesa (BITENCOURT, 2010).

Desta forma, a Engenharia nos países colonizados pela Europa, teve uma formação eurocentrada, incorporando as técnicas, os métodos e as teorias dos países colonizadores, e em contrapartida renunciando a construção de um saber genuíno.

No século XIX, o ensino da Engenharia foi implantado no Brasil, ainda na área militar, devido a necessidade de criar ferrovias para transportar a produção de café. Além disso, o desenvolvimento das cidades e as instalações no campo da indústria, representaram novas possibilidades de trabalho aos engenheiros. Os primeiros engenheiros eram profissionais liberais ou empresários, e pertenciam à famílias de fazendeiros e exportadores de café (LOMBARDI, 2004).

A partir da metade do século XIX, foram criadas as Escolas Politécnicas, que passaram a organizar o ensino da Engenharia no país. A primeira escola instalada foi no estado do Rio de Janeiro, e posteriormente em Ouro Preto em Minas Gerais e São Paulo. Estas escolas passaram a receber apenas civis para a formação de engenheiros e foram responsáveis pelo ensino da Engenharia até meados do século XX. Segundo Lombardi (2004), por um período de 50 anos a Escola Politécnica formou essencialmente engenheiros civis e geógrafos.

Refletindo sobre o contexto da formação de engenheiros associada às concepções de educação militar, posso mensurar alguns elementos representativos do que socialmente se entende como masculino neste universo: a participação apenas de homens na formação educacional, o processo rigoroso e disciplinar direcionado a ideia de educar pela ordem, a exigência de força física e destreza, e o foco nas disciplinas ligadas à matemática e a física, que seriam o fundamento de toda a Engenharia no país. Esta relação entre homens e Engenharia, através da história, faz com que, “os indivíduos pertencentes a este grupo social tendem e ‘precisam’ incorporar determinados aspectos culturais para serem reconhecidos e se reconhecerem como tais” (BITENCOURT, 2010, p. 174). Aspectos envoltos de significados capazes de transmitir a informação de que é uma profissão de homens (LOMBARDI, 2004).

As configurações de constituição do espaço institucional de formação da Engenharia, me auxilia na compreensão das dificuldades para que as mulheres acessassem esta área do conhecimento. Contudo, as primeiras e poucas mulheres engenheiras no país, se formaram em 1920, segundo Lombardi (2004), e foi um longo trajeto histórico para que elas se inserissem nas engenharias como um todo.

Segundo Lombardi (2004), as primeiras áreas na Engenharia em que as mulheres apresentam formação são: Engenharia Química, em 1928, Engenharia Civil (1947), Engenharia Eletricista (1958) e Engenharia de Minas (1974). A autora destaca a dificuldade de acompanhar a transformação da presença das mulheres em cursos de Engenharias no país, por conta da ausência de registro por sexo nas instituições de ensino universitário. Segundo esta autora, justamente em um período em que houve avanço da presença delas nesta área, entre 1970 a 1990.

Segundo Luciana Klanovicz (2011), em um estudo realizado sobre a presença de mulheres em cursos de Engenharias em duas universidades públicas do Sul do país, a saber, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre 1998 e 2009, mostra que há um constante aumento da participação de mulheres nas várias Engenharias ofertadas por estas instituições. No entanto, ainda persiste a maior participação de homens em geral em todos os cursos. A autora analisa também, que há diferença na participação das mulheres entre os cursos. E considerando as alterações interanuais de acordo com o período estudado, ela evidencia que há, em algumas áreas da Engenharia, maior equilíbrio e constância na participação das mulheres como é o caso da

Civil e da Química, que na UFSC variou de 5% a 40% a participação de mulheres no período analisado. Já a Engenharia de Produção Elétrica este percentual tinha, na época, variação de 1% a 20% (KLANOVICZ, 2011).

As informações produzidas por Klanovicz (2011) e Lombardi (2004) evidenciam que há nas Engenharias, concentrações de homens na ocupação de vagas nas universidades, e posteriormente, na colocação no mercado de trabalho.

As autoras estudadas salientam que as dificuldades de ocupação das mulheres nas áreas das Engenharias, assim como, nas tecnologias, estão associadas a fatores relacionados: a falta de estímulos às meninas nos ambientes escolares para o desenvolvimento de atributos que representam a carreira nestes espaços como: “agressividade, abstração, competitividade, entre outros considerados masculinos” (BITENCOURT, 2010, p. 177); Como se para o bom desempenho nas áreas das ciências humanísticas não houvesse a necessidade do desenvolvimento da razão e da lógica. Evidenciam também a falta de investimento público para uma política de bolsas de estudos para estimular mulheres a adentrar estes espaços acadêmicos; o fator cultural que constrói nas mulheres o desejo de buscar as profissões tidas como femininas (TABAK, 2002), e a dificuldade de se colocar profissionalmente nessas áreas (LOMBARDI, 2004).

Sobre a UTFPR, instituição em que realizei esta pesquisa, Josemeire de Lima Sobreira (2006), em um estudo sobre os/as estudantes de Engenharia, também evidencia a persistência de guetos masculinos. E, apesar de crescente, há uma modesta participação de mulheres nestes cursos. A autora analisa que há predominância de padrões masculinizados de gênero, e que o mercado de trabalho não está totalmente receptivo às engenheiras (SOBREIRA, 2006). Questões que estão envoltas nos aspectos da constituição da universidade, como explico adiante.

1.4 A instituição: Caracterizando o espaço da UTFPR

A UTFPR, criada pela Lei Federal 11.184, de 7 de outubro de 2005, é uma instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) especializada em educação tecnológica. Tem entre as finalidades: desenvolver a educação tecnológica, aplicar a tecnologia e pesquisar mecanismos de gestão de tecnologia inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional (BRASIL, 2005).

A instituição se constitui como universidade por meio da sua trajetória como unidade de ensino técnico profissional. Teve início com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices,

pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e que eram destinadas ao ensino profissional primário gratuito. O referido decreto define que:

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909, p. 1).

As escolas surgem com o objetivo de ensinar/preparar garotos para o desenvolvimento de um ofício técnico manual, para a inserção em indústrias locais. Tais medidas tinham como justificativa as preocupações com supostas consequências culturais/sociais possíveis diante das mudanças políticas e econômicas, que atravessavam o Brasil na época. Segundo o decreto:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, p. 1).

Tal documento destacava a finalidade de atender meninos oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade econômica, e afastá-los da criminalização e do ócio. Preocupação latente para aquele momento histórico, início do século XX, em que a sociedade brasileira passava pelo processo de urbanização e desenvolvimento industrial, que alterava a organização da sociedade e mudaria os rumos da educação no país.

Ressalto que durante praticamente todo o século XIX, a economia do Brasil estava centrada na produção agrícola. A maior parte da população morava nas áreas rurais, divididas entre grandes latifúndios, pequenos proprietários e trabalhadores rurais. Com o processo de industrialização do país e a abolição da escravidão, a partir de 1880, surge a necessidade de novos profissionais, marcando o nascimento de uma elite industrial (AREND, 2013) e com isso, a necessidade de ampliar o sistema educacional no país.

Segundo Silvia Fávero Arend (2013), em relação a educação formal e informal, as mudanças, durante o século XX, se deram inicialmente a partir de novas concepções sobre o desenvolvimento humano, e era direcionada, distintamente, para meninos e meninas, com a

intenção prepará-los/las para a vida adulta. Neste contexto, foram implantadas as escolas de Aprendizizes Artífices, direcionada ao público jovem, masculino e oriundo das famílias de baixo poder econômico.⁹

Acompanhando as exigências legais da Educação no país, promovidas pelo processo de mudanças socioeconômica durante todo o século XX, no Paraná, a então Escola de Aprendizizes Artífices, sofrem alterações em seus objetivos e se reformula para o atendimento de novas demandas. Em 1937, passa a ofertar o ensino de primeiro grau, e se torna o Liceu Industrial do Paraná; Em 1942, passa a ser Escola Técnica de Curitiba; Em 1959, Escola Técnica Federal do Paraná e em 1978 Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET-PR (SCHIEFLER, 2009).

Destaco que as mudanças nas nomenclaturas e na estrutura operacional da instituição, está diretamente vinculada as mudanças políticas, econômicas e sociais do país. Segundo Lombardi (2004), o Brasil viveu no período de 1950 aos anos 1970, um novo período de desenvolvimento industrial, iniciado na década de 1930. Abrindo-se para o investimento do capital estrangeiro, processo intensificado a partir de 1964, com a Ditadura Civil Militar (LOMBARDI, 2004). Essa conjuntura, exigia profissionais qualificados, ampliando a necessidade de engenheiros, tanto para trabalhar nas indústrias, como para a implementação de novas estruturas arquitetônicas urbanas das cidades em crescimento.

Nesta conjuntura, se modifica os espaços educacionais, com a intenção de qualificar um maior número de trabalhadores/as para desenvolverem atividades voltadas para as novas tecnologias industriais. Assim, os CEFETs, foram instituídos pela lei 6.545 de 30 de julho de 1978, definidos como autarquia de regime especial. Vinculados ao MEC, tem como finalidade oferecer educação tecnológica em nível de ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação. Os CEFETs foram implantados em várias cidades do país, no entanto, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei 11.892/2008, a maior parte se transformou em Institutos Federais (IF), passando a compor a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não fizeram a mudança para IF porque estavam se organizando para se tornar universidade. Ocorre que apenas o CEFET-PR passou a UTFPR.

⁹ No início do século XX, com a expansão industrial, do desenvolvimento urbano, e do aumento da desigualdade social, a pobreza passa a ser institucionalizada. Assumida pela igreja e posteriormente pelo Estado, as instituições passam a desenvolver ações com o objetivo de disciplina, no intuito de promover o ajustamento social. A pobreza era vista como caso de polícia. Cf MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. Disponível em: «www.scielo.br/pdf/sssoc/n110/a04n110»

Dessa forma, a UTFPR é a única universidade do país com o enfoque especializado na educação tecnológica. A diferença em relação às demais, é que, além do aprofundamento científico, o investimento em pesquisa e extensão, a universidade tecnológica, investe nas práticas de pesquisas aplicadas e prestação de serviço, buscando aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na realidade socioeconômica, tanto local, como regional, o que lhe confere maior aproximação com o setor empresarial (SCHIEFLER, 2009).

Os primeiros cursos de engenharias foram criados em 1974, na então Escola Técnica Federal do Paraná, o curso era descrito como Engenharia de Operação (EO). Em 1978, na passagem para constituição do CEFET foi instalado na Instituição, o que se denominou Engenharia Industrial (EI). Em suas primeiras turmas o curso de Engenharia industrial, no *campus* Curitiba, registrou uma pequena participação de mulheres nesta área, conforme destaca as informações do Quadro 1:

Quadro 1 – Estudantes matriculados/as nos cursos de engenharias do CEFET-PR, no ano de 1979. Por curso e gênero.

Cursos	Nº de alunos matriculados em 1979		Total
	Homens	Mulheres	
Eng. Eletrônica	83	4	87
Eng. Eletrotécnica	80	2	82
Tec. da construção civil	32	7	39

Fonte: Sobreira, 2006, p. 73.

Considerando o ano das informações, a partir dos trabalhos de Farias (2007) e Sobreira (2006), entre essas estudantes estavam as engenheiras pioneiras no Paraná, formadas pelo então CEFET-PR. Farias (2007) assinala que conseguiu localizar o registro de apenas uma destas mulheres no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura do Paraná, e ressalta que, pode haver outras profissionais formadas daquele momento, no entanto, não foi possível localizá-las. O destaque a essa pioneira está no sentido de enfatizar que, embora em menor número, as mulheres são parte da história desta instituição.

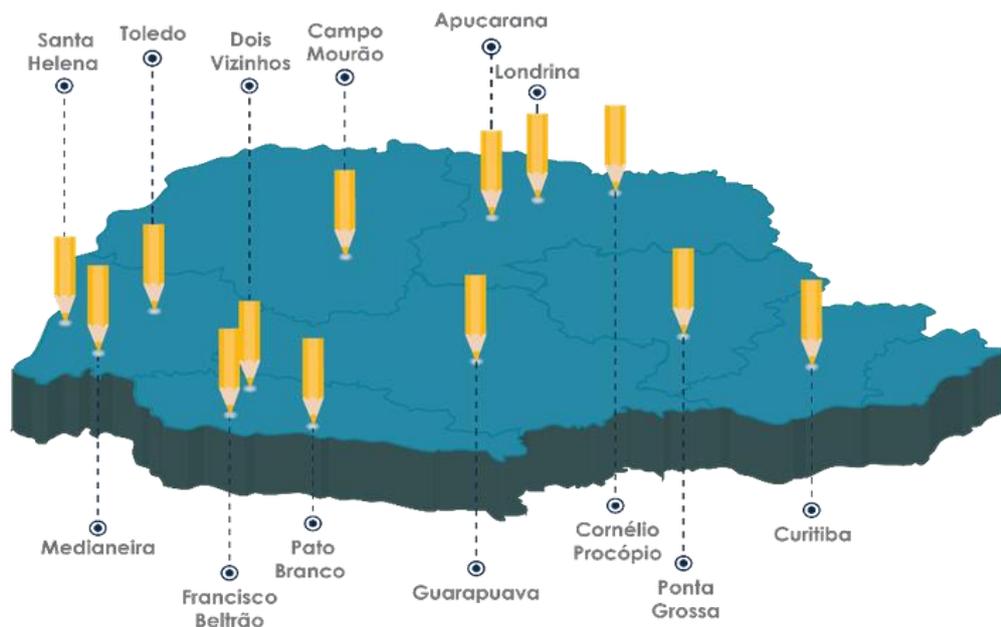
Joyce Muzi (2011), sobre a presença de mulheres no processo de constituição da UTFPR, analisou que em toda essa trajetória as mulheres participaram em diferentes espaços institucionais e representaram, ao longo da história, em média 30% do quadro docente. A pesquisadora identificou que, embora presentes, as mulheres foram invisibilidades na história

da instituição. O que ela chama de mecanismo de opressão, consolidado a partir da configuração dos próprios mecanismos de poder da instituição.

Em 1990, houve um processo de expansão dos CEFETs para o interior do Paraná. Foi neste período que se incluiu na instituição o ensino superior e em seguida a pós-graduação, concomitante com a ampliação dos cursos de extensão e de pesquisas aplicadas. Com a LDB, em 1996, que separou o ensino profissionalizante do ensino médio, o CEFET optou por ofertar cursos superiores de tecnologia em substituição aos cursos técnicos, mantendo em nível de ensino médio, o curso de educação geral (SCHIEFLER, 2009).

Em 1998, inicia-se o processo para a transformação do CEFET-PR em universidade, o que ocorre em 2005. A instituição da UTFPR transformou as antigas unidades do interior, em *campus* universitário e manteve a sua reitoria na capital Curitiba/PR. Em 2019, a UTFPR é composta de 13 *campi*, localizados nas cidades de: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo, distribuídos por todo o estado, conforme demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Mapa do Paraná com todos os campi da UTFPR.



Fonte: UTFPR, publicado em 5 jul. 2017. Portal UTFPR. Disponível em: <portal.utfpr.edu.br/comunicacao/design/mapa-parana-com-todos-os-campus-da-utfpr>

A Figura 1 demonstra a abrangência da universidade no Paraná, que está inserida em todas as regiões. Considerando os *campi*, são 30.868 estudantes, distribuídos em 107 cursos de graduações, 62 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e/ou nos quatro cursos técnico-profissionalizantes (ensino médio). Entre os cursos de graduação ofertados, 52 são Engenharias e 21 são Tecnologias, com outros 34 cursos bacharelados e licenciaturas. Ou seja, 68,28% são cursos de Engenharias e Tecnologias, com destaque para as Engenharias nas áreas da construção civil e mecânica e nas Tecnologias voltadas para a informática e sistema para *internet*. Considerando os cursos, há uma predominância da participação de homens em detrimento das mulheres e isso é recorrente em todos os *campi* universitários. Conforme mostra o Quadro 2, sobre a distribuição de estudantes regulares por sexo:

Quadro 2 – Estudantes regulares (todos os cursos) da UTFPR por *campus* e sexo – primeiro semestre de 2019.

Campus	Masculino	Feminino	Proporção de mulheres
Apucarana	735	572	43,76 %
Campo Mourão	1089	596	35,37 %
Cornélio Procópio	2141	436	16,91 %
Curitiba	4933	2491	33,55 %
Dois Vizinhos	817	710	46,49 %
Francisco Beltrão	460	337	42,28 %
Guarapuava	792	184	18,85 %
Londrina	1225	615	33,42 %
Medianeira	1148	690	37,54 %
Pato Branco	1731	784	45,29 %
Ponta Grossa	1821	729	28,58 %
Santa Helena	169	151	47,18 %
Toledo	916	453	33,08 %
Total	17.977	8.749	32,73 %

Fonte: RAG-UTFPR, elaboração própria.

Com base nas informações disponíveis no Quadro 2, verifico que entre todos os *campus* universitários, dois deles se destacam com a menor proporção da participação de mulheres entre os/as estudantes: Guarapuava, com 18,85% e Cornélio Procópio,¹⁰ com 16,91

¹⁰ Os cursos ofertados no *campus* de Cornélio Procópio segundo o site da UTFPR, em 29 jul 2019, são: Bacharelado em Engenharia de Software, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação,

%. Ambos oferecem cursos de Engenharias e Tecnologias, e Cornélio Procópio se diferencia por ofertar ainda o curso de Licenciatura em Matemática. Em todos esses cursos há a predominância de homens entre os estudantes.

O quadro permite constatar que há dois *campi* em que a participação de mulheres entre os/as estudantes é praticamente proporcional aos estudantes homens. São eles: Santa Helena,¹¹ com 47,18 % de mulheres, e Dois Vizinhos,¹² com 46,49%. Entre os cursos ofertados nesses *campi*, figuram Licenciatura em Ciências Biológicas, e o percentual de mulheres aí é superior ao de homens, sendo em Santa Helena, 77,17% e em Dois Vizinhos, 73,57% do total de matrículas. Em Dois Vizinhos há outros dois cursos com maior proporção de mulheres: Zootecnia, com 61,44%, e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, com 64,06%.

Os dados mostram a questão da influência do gênero nas escolhas acadêmicas. Entre os *campus* universitários, aqueles que ofertam grande parte de seus cursos nas áreas das Engenharias e/ou Tecnologias, há a predominância de estudantes homens. Relacionado a isso, os dois *campi* com maior participação de estudantes mulheres são aqueles que oferecem cursos vinculados a Biologia, sobretudo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

As licenciaturas na UTFPR foram implantadas a partir de 1990, com a expansão dos *campi* universitário no interior do Estado, sendo exceção o curso de Letras em Pato Branco. São cursos vinculados a Educação Tecnológica, com predominância da Química, Física e Matemática. Neste sentido, Lindamir Salette Casagrande e Angela Maria Freire de Lima e Souza (2016) identificou que em 2013, as mulheres eram a maioria em quase todos os cursos de licenciatura da UTFPR, com exceção aos cursos de licenciatura em informática no campus de Francisco Beltrão, em que a presença de homens eram 73,9%. Para a autora, os dados confirmam os elementos históricos da vinculação da mulher ao magistério. No entanto, mostra também a “capacidade, habilidade e afinidade das mulheres com o conteúdo de matemática” (CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2016, p. 158).

Os dados do Quadro 2 mostram também que 32,73 % do total de estudantes regulares da UTFPR são mulheres. Ou seja, a educação profissional na UTFPR é buscada, em sua

Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

¹¹ Os cursos ofertados no campus de Santa Helena são: Agronomia, Ciência da Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas.

¹² Os cursos ofertados no campus de Dois Vizinhos são: Agronomia, Bacharelado em Engenharia de Software, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas e Zootecnia.

maioria, por homens. Segundo Casagrande e Lima e Souza (2016), em relação ao histórico da UTFPR em sua constituição para atender meninos, permanece quase inalterável. No entanto, as mulheres têm assumido um papel relevante na instituição, em especial nas licenciaturas e na Engenharia Civil.

Ao analisar relações de gênero percebidas na UTFPR em Guarapuava, *campus* recém-criado, nascido em meio às novas configurações educacionais no âmbito do Programa de Reestruturação do Ensino Universitário (Reuni),¹³ verifica-se a reprodução de alguns aspectos da cultura institucional evidenciadas neste estudo. Concomitante, mostra algumas características singulares que podem significar mudanças nas relações de gênero na instituição.

1.5 A UTFPR em Guarapuava/Pr

Guarapuava está localizada no centro do estado do Paraná, entre Curitiba e Foz do Iguaçu. Cortada pela BR 277, tem população estimada pelo IBGE para o ano de 2018, em cerca de 180 mil habitantes, e de acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

Em relação ao desenvolvimento do ensino universitário, Guarapuava dispõe (em 2019), além do *campus* da UTFPR, uma universidade pública estadual (a UNICENTRO) e três instituições de ensino universitário privadas (o Centro Universitário Campo Real, a Faculdade Guarapuava e a Faculdade Guairacá).

A UNICENTRO é a instituição universitária mais antiga do município. Foi implantada em 1990¹⁴ a partir da fusão de duas instituições, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI). Fafig e Fecli foram criadas em 1970 e a Unicentro atualmente abriga três *campi* principais (Santa Cruz e CEDETEG, em Guarapuava, além de Irati) e *campi* avançados nos municípios de Chopinzinho, Coronel Vivida, Laranjeiras do Sul, Prudentópolis e Pitanga, ofertando 41

¹³ Instituído pelo Decreto Federal 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI tem entre seus objetivos: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; Redução da taxa de evasão e ocupação de vagas ociosas.

¹⁴ Dados referentes à história da Unicentro em «<https://www3.unicentro.br/licenciaturas/#top>»

cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* e programas *stricto sensu*, sendo 16 mestrados e 5 doutorados.

A UNICENTRO, além de ser a mais antiga, é também a instituição que oferta o maior número de cursos de graduação na região. São cursos de graduação, divididos em cinco áreas do conhecimento: Agrárias e Ambientais, Exatas e Tecnologias, Humanas, Letras e Artes, Saúde e Sociais Aplicadas. A UNICENTRO não oferta os cursos de Engenharia Civil e Mecânica, como também não oferta cursos tecnológicos. Quanto às instituições de ensino privado que oferecem cursos de graduação em Guarapuava/PR, a Faculdade Guarapuava e Faculdade Guairacá iniciaram suas atividades no ano 2000 e o Centro Universitário Campo Real, em 2005.

A UTFPR, considerando os princípios da Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005, aprovou em 24 de junho de 2010 a implantação do *campus* de Guarapuava, que iniciou suas atividades em janeiro de 2011, com dois cursos: Engenharia Mecânica e Tecnologia de Sistema para a *Internet*, com a participação de 84 estudantes. Em 2019, além desses cursos há mais outros dois em funcionamento: Tecnologia de Manutenção Industrial e Engenharia Civil.

Inicialmente, as atividades administrativas e acadêmicas da UTFPR foram desenvolvidas em espaço cedido pela Unicentro e essa situação perdurou de 2011 a 2014. Em fevereiro de 2014 as atividades do *campus* foram transferidas para a sede própria, localizada no bairro industrial, sete quilômetros de distância do centro da cidade. A instalação física da UTFPR foi a primeira obra pública em um espaço geográfico que passa atualmente por reestruturação urbana no município de Guarapuava, e foi denominado bairro planejado “Cidade dos Lagos”. Os investimentos acontecem no entorno da universidade, com a construção de um Hospital Regional (público), um hospital do câncer (privado), além de uma área comercial e residencial.

A estrutura física atualmente instalada da UTFPR-Guarapuava ocupa 7000m². O *campus* tem 11 salas de aula, 6 laboratórios de informática, 2 laboratórios de física, 2 laboratórios de química, e laboratórios específicos ao atendimento dos cursos. Além disso, tem um restaurante universitário, quadra poliesportiva, miniauditório, biblioteca, salas de atendimento ao/a estudante, e bloco que concentra as atividades administrativas da instituição.

Quanto ao quadro de servidores/as, 61% deles/as tinha, em agosto de 2018, entre 27 e 37 anos, o que mostra a configuração de um espaço institucional predominantemente ocupado por jovens, tanto em seu quadro de estudantes, como entre os/as servidores/as.

Entre os/as servidores/as, 41 são técnicos/as administrativos/as e 64 docentes. Dos/as técnicos/as administrativos/as, 23 são mulheres e 18 homens. Entre os/as docentes, 25 são mulheres e 39 homens. A direção do *campus*, cargo mais alto nas estruturas locais da instituição, é exercida por uma mulher, eleita para o cargo. É a única nos 13 *campi* da UTFPR, e a segunda a ocupar a posição.

Os/as estudantes, em toda a UTFPR, acessam as vagas semestrais disponíveis nos *campi* pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído pelo MEC, a partir das Portarias Normativas 2, de 26 de janeiro de 2010, e 21, de 5 de novembro de 2012. Trata-se de um sistema informatizado que permite aos/as estudantes acessarem as vagas de graduações das instituições de ensino universitário que participarem do processo. O sistema é operado em todo o território nacional, sendo executado a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Desta forma, os/as estudantes advêm tanto de Guarapuava e/ou municípios da região, como de outros estados e regiões do Brasil. O quadro 03 demonstra a proporção de estudantes regulares no *campus* da UTFPR/Guarapuava em 2019, segundo procedência familiar.

Quadro 3 – Proporção de estudantes regulares segundo procedência familiar em julho de 2019.

CURSO	PROCEDÊNCIA FAMILIAR	
	Guarapuava %	Outros municípios do país %
Tec. Manutenção Industrial	80%	20%
Tec. Sistema para Internet	76%	24%
Engenharia Mecânica	48%	52%
Engenharia Civil	48%	52%

FONTE: Dados elaborados pela autora com base em informações institucionais.

Observo no Quadro 3 as procedências de moradia dos familiares e dos/as estudantes conforme cursos ofertados na UTFPR em Guarapuava. Nas Tecnologias, em média 22% dos/as estudantes procedem de outros municípios do país, enquanto que nas Engenharias, a procedência de outros municípios é de 52%. As diferenças, nesse caso, podem estar associadas às características e estruturação pedagógicas dos cursos, e às finalidades e objetivos dos mesmos bem como ao fato de serem oferecidos em períodos diferentes, sendo as Engenharias no período integral e as Tecnologias no período noturno. Outro elemento que pode contribuir para a escolha de cursos em instituições distantes de suas residências, é o

prestígio social do curso. Quanto a possibilidades de atuação profissional, os cursos oferecidos na UTFPR em Guarapuava têm as seguintes características:

Bacharel em Engenharia Mecânica – Esta organizado semestralmente e tem duração mínima de dez semestres (5 anos). O/a profissional formado/a pode trabalhar em empresas industriais como também em atividades de prestação de serviços, na área de planejamento, coordenação e controle dos recursos produtivos, objetivando criar, racionalizar e/ou incrementar processos produtivos. Atua ainda na manutenção de máquinas e instalações mecânicas, assistência técnica, consultoria e assessoramento, instituição de pesquisa ou ainda, como professor/a.

Bacharel em Engenharia Civil - tem duração mínima de dez semestres (5 anos) e a formação permite intervir na realidade identificando problemas e formulando soluções baseadas em critérios de rigor técnico-científico. Podem atuar com coordenação de equipes multidisciplinar de trabalho, ou de forma autônoma, em setores como: Construção Civil, Geotecnia, Transportes, Hidrotecnia, Saneamento Básico, Gestão Sanitária do ambiente e Gestão Ambiental.

Tecnólogo em Tecnologia de Sistema para a *Internet* - tem duração mínima de seis semestres (3 anos). O/a profissional pode atuar nas áreas de desenvolvimento *web*, administração e projeto de redes de computadores, administração de serviços e sistemas para *internet*. É habilitado para planejar, implementar, administrar, promover e aprimorar com técnica o desenvolvimento de sistemas para internet; gerenciar projetos de sistemas, inclusive com acesso a banco de dados, com aplicação para a rede mundial de computadores em suas páginas *web*; cuidar da análise de desempenho e demais características de uma rede de computadores para otimizar o seu funcionamento; e tratar da segurança para sistemas *online*.

Tecnólogo em Tecnologia de Manutenção Industrial – tem duração mínima de seis semestres (3 anos). O/a profissional pode atuar no planejamento e na implantação de instalações industriais, na supervisão e na execução de sistemas de manutenção industrial.

As grades curriculares dos cursos são distintas, considerando os objetivos estabelecidos em seus projetos pedagógicos. Contudo, em geral os cursos dispõem de boa parte das disciplinas relacionadas ao campo da matemática e da física. Os dados de permanência e desistência distribuídos por gênero, relacionados a estes cursos, são objeto de interesse deste estudo e tratarei na sequência.

1.6 Sobre permanências e desistências na UTFPR em Guarapuava/Pr

A desistência de estudantes em cursos universitários é estudada no âmbito da pesquisa acadêmica, vinculada a questão da evasão no ensino universitário. Fenômeno multicausal, compreendido a partir de fatores econômicos, sociais, políticos e outros. Pode ser vinculada ao conceito de fracasso acadêmico, em que os investimentos financeiros e educacionais realizados para a oferta dos cursos universitários, não foram suficientemente aproveitados, considerando que o/a estudante abandonou o curso (SILVA FILHO *et al.* 2007; BARROSO *et al.*, 2004). Nesta compreensão, se responsabiliza o sujeito por todo o seu desempenho acadêmico, desconsiderando as relações contextuais, relacionadas a metodologia de ensino e sistema escolar. Não tenho dúvidas da importância desta discussão, no entanto, não é este o enfoque da presente pesquisa.

Assim, ao considerar o conceito de evasão, e relacionando-o ao meu objeto de estudo, optei pela utilização do conceito de desistência, por compreender que o termo se coloca como mais adequado para tratar dos objetivos propostos nesta pesquisa. Desistência, no caso, é a “abdição de algo que se desejava, renúncia” e, segundo o Dicionário Michaelis, é a “ação de desistir; Perda de interesse afetivo”. Meu objetivo é refletir sobre o fator desistência, relacionando-o aos aspectos subjetivos que este termo invoca.

Na UTFPR, para fins de procedimentos de registros acadêmicos, a desistência é o desligamento total dos vínculos do aluno com o curso. O quadro 4, informa a situação por gênero, de estudantes nos quatro cursos de graduação ofertados pela instituição em evidência.

Quadro 4 – Situação acadêmica de estudantes da UTFPR/Guarapuava – segundo semestre de 2018.

Curso *	Gênero	Regular	Trancado	Afastado	Mobilidade	Formado	Desistente	Transferido	Mudou de curso	Jubilado	Falecido	TOTAL
EM	F	33	3	-	-	3	33	4	1	-	-	77
EM	M	332	23	2	-	42	231	36	5	-	1	672
EC	F	114	13	1	-	-	28	-	-	-	-	156
EC	M	237	12	-	1	-	62	1	1	-	-	314
TSI	F	29	4	-	-	4	84	1	-	-	-	122
TSI	M	135	12	-	-	20	303	4	-	1	-	475
TMI	F	3	2	-	-	-	14	-	-	-	-	19
TMI	M	126	14	-	-	3	146	-	-	-	1	290
Total		1009	83	3	1	72	901	46	7	1	2	2125

*Cursos: EM – Engenharia Mecânica; EC – Engenharia Civil; TSI – Tecnologia de Sistema para a Internet; TMI – Tecnologia de Manutenção Industrial.

Fonte: Elaboração própria.

Os registros disponíveis no Quadro 4 mostram que até o segundo semestre de 2018 o número total de estudantes regulares no *campus* era de 1009. Também evidencia que o número de estudantes desistentes, desde que o campus foi instalado em Guarapuava, em 2011, é no total de 901 estudantes. Ou seja, o número de estudantes regulares é quase que equivalente ao número de estudantes desistentes. Considerando todos/as os/as estudantes matriculados/as no campus, 42% desistiram. São números expressivos, que alertam para um grande problema institucional, a desistência, que demanda outros estudos para compreender seus determinantes, bem como, para debater possíveis intervenções às suas causas.

Os registros também demonstram que 83 estudantes estão na condição de trancados/as em seus cursos. O que significa que poderão retornar num período de até dois anos da data em que realizou a opção de trancar o curso, ou poderão desistir da graduação. Os percebo como estudantes em risco eminente de desistência. O quadro evidencia outras situações como formados, em mobilidade, transferidos e outros. No entanto, neste estudo, me deterei em analisar a relação dos/as alunos/os regulares e desistentes.

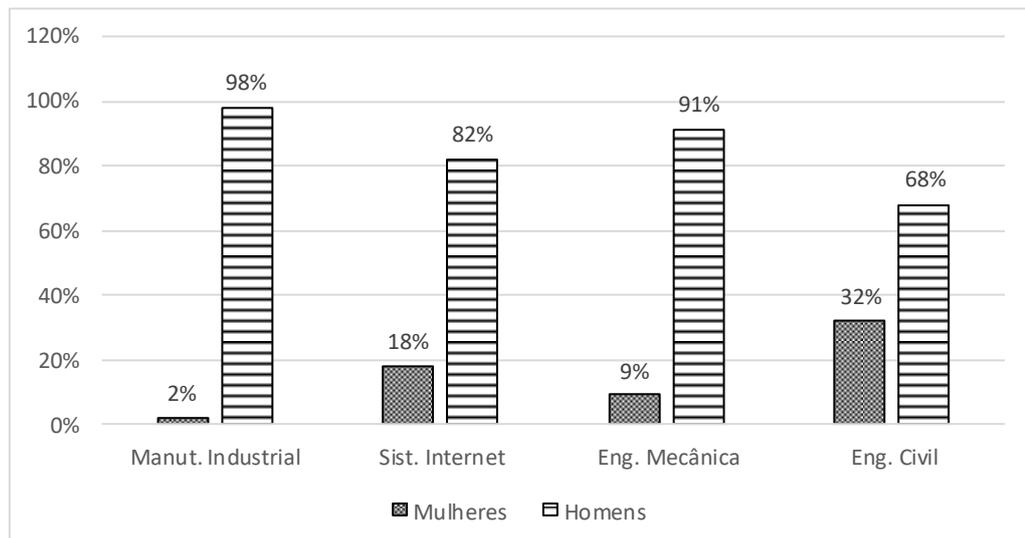
Considerando a distribuição dos/as estudantes por gênero, analisei a situação de permanência e desistência em separado. Assim, no segundo semestre de 2018, dentre os 1009 estudantes em situação regular de matrícula no *campus* universitário da UTFPR em Guarapuava, 179 eram mulheres, percentualmente isto representava 18% do total de acadêmicos/as regulares. O dado revela a baixa participação de mulheres nos cursos de Engenharias Civil e Mecânica e Tecnologias de Manutenção Industrial e Sistema para a

Internet, também nesta instituição de ensino universitário, o que me remete ao trajeto histórico desta instituição que iniciou e se mantém atendendo em maior número o público masculino, conforme já analisado.

A proporção da presença de homens e mulheres nesses cursos, mostra a manutenção dos estereótipos de gênero relacionados às áreas do conhecimento, em que os homens ocupam em maior número as áreas das engenharias e das ciências exatas. Como causa para esta pouca participação de mulheres nas engenharias e tecnologias, Tabak (2002) salienta que as meninas não são estimuladas na família, ou em espaços educacionais, a desenvolver habilidades relacionadas aos conhecimentos lógicos e matemáticos, que são requeridos nestas áreas de formação. Também, as formas de socialização das meninas ocorrem diferente dos meninos.

O Gráfico 2 mostra, percentualmente, a distribuição de estudantes regulares identificados/as por gênero nos quatro cursos de graduação oferecidos pela UTFPR, no *campus* em evidência.

Gráfico 2 – Proporção por gênero de estudantes regulares nos cursos de Tecnologias e Engenharias na UTFPR-Guarapuava, segundo semestre de 2018.



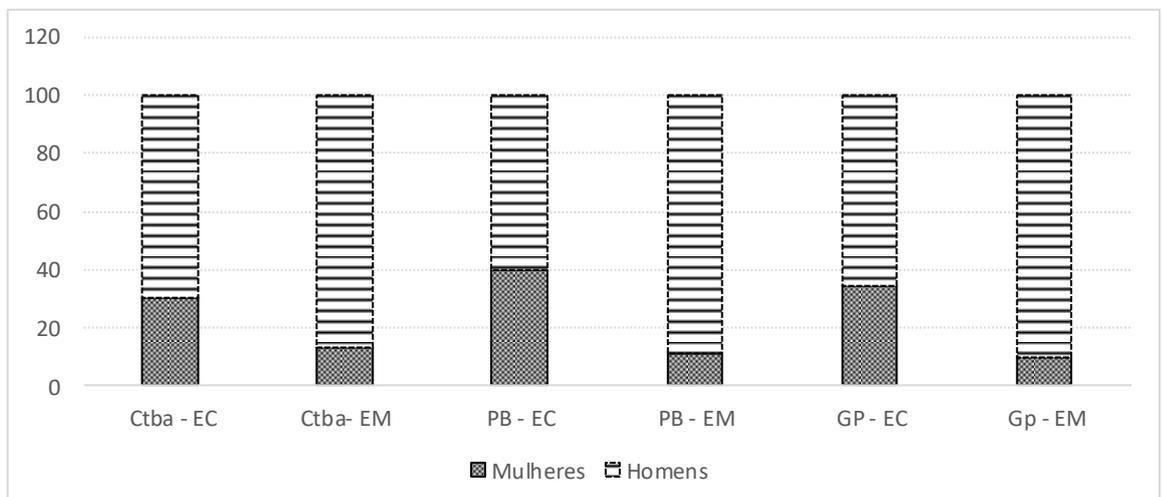
FONTE: Elaboração própria.

As informações disponíveis no Gráfico 2 mostram, por curso, a disparidade presente na proporção entre estudantes homens e mulheres na instituição. A diferença não está apenas

na quantidade proporcionalmente maior de homens em relação as mulheres em todos os cursos analisados, a diferença é percebida também entre os cursos. Considerando as Tecnologias, a participação de mulheres é pequena em ambos os cursos. No entanto, no curso de Tecnologia em Manutenção Industrial, a proporção representa 2% do total de estudantes. Traduzindo este percentual em números absolutos, significa que, neste curso, no período em referência, tinha 126 homens e 3 mulheres como discentes. Outros dois *campus* da UTFPR, ofertam o curso de TMI no período noturno, Medianeira e Pato Branco. Em ambos há semelhanças aos números de Guarapuava, sendo que em Medianeira são 156 homens e 11 mulheres, e em Pato Branco são 134 homens e 17 mulheres. Trata-se de um dos cursos com menor participação de mulheres na UTFPR. A explicação pode estar vinculada às disciplinas específicas do curso, que são voltadas para eletrônica, eletricidade, manutenção de máquinas e outras que denotam atividades práticas, tecnológicas muito presente no cotidiano dos homens.

Entre os cursos de Engenharias, ressalto a maior participação das estudantes no curso de Engenharia Civil (32%), em comparação a participação de mulheres na Engenharia Mecânica (9%). Com a intenção de refletir sobre estes dados na UTFPR, realizei uma pesquisa no sistema de registro acadêmico da instituição, a fim de analisar a distribuição de estudantes por gênero, em cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. Assim, defini os *campi* da UTFPR de Curitiba e Pato Branco e comparei com Guarapuava. Optei por escolher o *campus* Curitiba por estar situado na capital e por ser o mais antigo, e Pato Branco por ser um *campus* do interior do Paraná, que dentre os do interior é um dos mais antigos. Observe os resultados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Distribuição comparativa de estudantes por gênero, nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica da UTFPR em: Curitiba - CT, Pato Branco - PB e Guarapuava - GP – 2019.



Fonte: Elaboração própria.

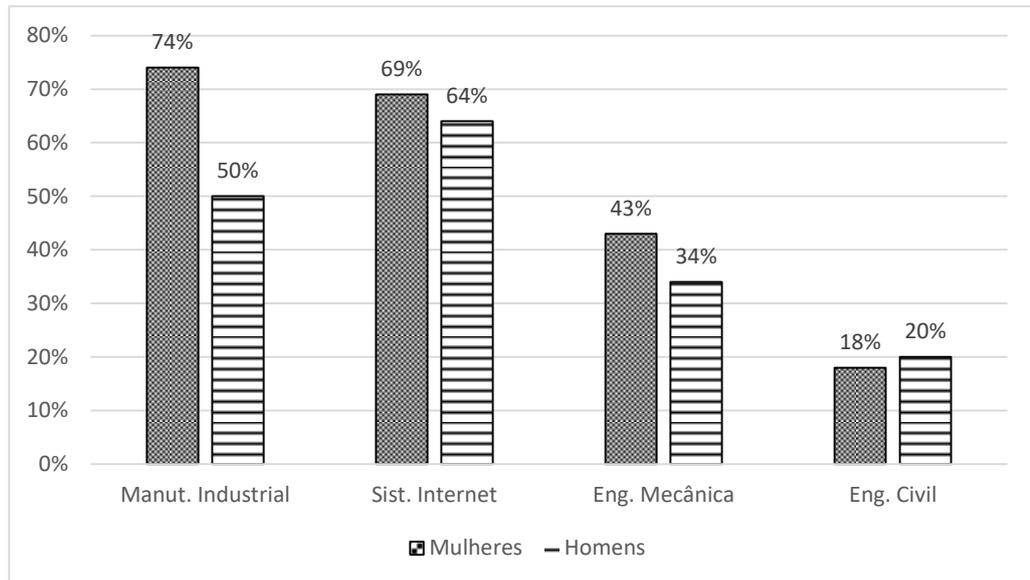
As informações contidas no gráfico, demonstram que há maior participação de mulheres nos cursos de Engenharia Civil, nos três *campi* selecionados, ao comparar com a proporção de mulheres nos cursos de Engenharia Mecânica. Pondero que este fato pode estar associado a história de consolidação das Engenharias no Brasil, em que a Engenharia Civil, desponta entre os primeiros cursos desta ciência no país, ainda no século XIX (LOMBARDI, 2004). Sua trajetória, experiência, e mudanças na estrutura curricular, podem ter contribuído para alteração na simbologia desta profissão, que se construiu vinculada a ideia de que as atividades de trabalho exigem, além de habilidades racionais, o uso da força física, e que, portanto, é inadequada para as mulheres. No entanto, com os avanços tecnológicos, e a inserção de mais mulheres na área, vem mudando este perfil no curso.

Mônica M. Bahia (2011), realizou um estudo comparativo a respeito da entrada de mulheres em cursos de Engenharias em duas universidades: a Universidade Federal de Minas Gerais e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no período de 2004 a 2009. Os resultados apontam para uma crescente participação de ingressantes em todas engenharias pesquisadas. No entanto, a Engenharia Civil, Engenharia da Produção e Química apresentam maior participação de mulheres, com o percentual médio acima de 30% do número total de ingressantes.

Comparando percentualmente o índice de desistência entre mulheres e homens nos cursos de Tecnologias e Engenharias no *campus* em que realizei esta pesquisa, considerando todos/as os/as estudantes ingressantes desde 2011¹⁵, percebo que o índice de desistência é gritante para homens e para mulheres em todos os cursos. Conforme mostra o Gráfico 4:

¹⁵ Dados retirados do relatório analítico de gestão, instrumento disponível no sistema acadêmico da UTFPR.

Gráfico 4 – Percentual de desistência por gênero, relativos aos cursos de graduação UTFPR/Guarapuava entre 2011.1 e 2018.2.



FONTE: Elaboração própria.

O gráfico chama a atenção pela expressiva desistência nos cursos oferecidos, e mostra que a diferença percentual de desistentes relacionada a gênero é irrisória. Ou seja, não há, nesta questão, diferença (quantitativamente) significativa entre mulheres e homens. Todavia, entre os quatro cursos analisados, o que mais apresenta desistência de mulheres proporcionalmente é o curso de Tecnologia de Manutenção Industrial, com 74%. Isto é, a cada 10 mulheres que entram no curso, 7 desistem, este também é o curso com menor número de mulheres ingressantes, como evidenciei anteriormente.

Em relação aos cursos oferecidos neste *campus* universitário, a Engenharia Civil foi o único em que a desistência de homens é proporcionalmente maior do que a de mulheres. Este, também, é o curso que percentualmente apresenta o menor índice de desistência geral (homens e mulheres) no processo de graduação. Além de que, é o curso com o maior percentual de mulheres em situação regular de matrícula, relacionado aos outros cursos da UTFPR em Guarapuava.

Tais dados me leva a refletir que a maior presença de mulheres no curso proporciona mudanças no perfil da profissão, que passa a ser (mesmo que lentamente) entendida como espaço de formação de mulheres, fato que pode contribuir para a ampliação de novas ingressantes e para a permanência das estudantes que ingressam, pois estas, encontram no curso referências e representatividade na presença de mulheres.

Os dados ainda demonstram a diferença relacionada à desistência entre os cursos de tecnologias e de engenharias. Nas Tecnologias o índice de desistência tanto para homens, como para as mulheres, ultrapassa 50% dos/as estudantes, no entanto, como o ingresso de mulheres em números absolutos é bem inferior ao dos homens, a desistência delas, contribui para a manutenção da hegemonia masculina nestes espaços.

Diante destes registros, me questiono sobre as possíveis dificuldades enfrentadas por jovens estudantes (mulheres e homens) em processo de formação, ao adentrarem estes espaços educacionais, território definido tanto em número, quanto em características estereotipadas, como o lugar de homens e da masculinidade. Compreendendo que as discussões de gênero se definem pela percepção de relações sociais, de homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, após a conclusão e defesa desta dissertação, e com os questionamentos da banca, fiquei a me perguntar: o que se espera de homens e de mulheres nestes cursos? Qual o tipo de masculinidade se destina esta formação? Porque há tanta desistência tanto para homens como para mulheres? Se elas desistem porque não é um espaço pra elas, porque os homens desistem de um lugar que foi pensado por e para eles? São questionamentos que não terei respostas para este momento, e que indica a necessidade de novas pesquisas.

Justifico e reafirmo que opção em discutir neste estudo, o significado da desistência acadêmica para as mulheres, tem respaldo na análise que realizei a partir dos atendimentos realizados com mulheres estudantes de que elas tinham dificuldades em permanecer estudando porque além das questões acadêmicas, as questões relacionais provocavam sofrimento e desestimulos para a continuidade na graduação. Juntando-se a isto, a minha percepção inicial da baixa quantidade de mulheres permanentes nos cursos oferecidos na UTFPR, me levantou o questionamento de como era estar nestes cursos, que em grande maioria é composto por homens. Nesse sentido, busquei evidenciar esta realidade no *campus* sob estudo; continuando com a discussão sobre desistência no terceiro capítulo, dialogando com os dados obtidos por meio das entrevistas das participantes desta pesquisa.

A partir das reflexões sobre gênero, ciência e tecnologia, discutidas ao longo desse capítulo, pude compreender as dificuldades de acesso enfrentadas pelas mulheres na contemporaneidade, na medida em que os elementos da construção histórica e cultural que afastaram as mulheres dos espaços de produção da ciência e da tecnologia, compõe a base das

suas escolhas subjetivas. Elas encaram a escolha por áreas marcadas pela própria ideia de ciência que se não mais segrega, pouco incentiva o pleno acesso para elas também.

Além disso, os dados de acesso às vagas nas universidades públicas federais, como o caso da UTFPR, são ainda mais desafiadores, na medida em que seu perfil como universidade carrega um viés muito mais direto em relação ao perfil científico e principalmente tecnológico. As tensões que marcam sua escolha, entrada e desistência, devem ser analisadas tendo em vista a presença marcante das exclusões históricas.

Ressalto, assim, que Gênero não é manifesto apenas em relação ao sexo. As instituições estão impregnadas de elementos que favorecem a compreensão da permanência tensa das relações de poderes imbricadas pelos traços do que se construiu social e historicamente como feminino/masculino.

Depois de perceber as marcas históricas e culturais que envolvem o processo de entrada e exclusão das mulheres nas áreas de Ciência & Tecnologia, vamos nos debruçar no campo subjetivo desse mesmo processo, que interferem e definem suas escolhas, de partir ou permanecer.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS: TRAJETÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS

A análise sobre trajetórias é uma possibilidade de encontrar sentidos, descobertas, respostas e percursos. É, igualmente, a certeza de encontrar questões, perguntas e novos desfechos. Na língua portuguesa, trajetória pode ser entendida como “linha descritiva de um corpo em movimento” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 735).

Ao relacionar trajetórias às histórias vividas, os estudos buscam o caminho percorrido para a construção do sujeito, trajeto que se constroem por linhas retas, curvas, transversais, e com sentidos muitas vezes não sinalizados. Compreender a trajetória dos/as sujeitos/as em uma pesquisa, requer habilidades de escuta, para ouvir o não dito, o subentendido, o manifesto por reações que buscam na memória reavivar e tornar presente, o que fora no passado.

Para Claude Dubar (1998, p. 21), a trajetória subjetiva “se apoia antes nos processos identitários individuais, no sentido em que seu ponto de partida está no relato do próprio “percurso” por um indivíduo, numa entrevista”. A principal ideia deste tipo de pesquisa, é que, colocando o percurso em palavras, em que o foco é o sujeito, se organiza o discurso, a partir de categorias de análises e confere-lhe um significado social.

Implicado a isso, minha trajetória como pesquisadora se intercrucza no caminho. Meus sentidos, experiência, conhecimento, compreensão, têm ligação no processo. Ser mulher, estudante, mãe, trabalhadora não se descola do momento da análise. Assim, o encontro com as oito mulheres participantes desta pesquisa é, de alguma forma, o encontro comigo mesma. Contudo, é importante ressaltar que “precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação” (DUARTE, 2004, p. 216). Para não incorrer no equívoco, conforme explica Rosália Duarte (2004), de distorcer as fontes e forçar resultados, condizentes com a expectativa de pesquisador/a.

Considerando essas questões, neste capítulo, as lembranças de ex-estudantes de Engenharias Mecânica e Civil; e Tecnologias de Sistema para Internet e Manutenção Industrial permitiram compreender as trajetórias de infância, relacionamentos familiares e, a partir de então, refletir sobre o processo de socialização e sobre as escolhas desses sujeitos.

Suas experiências foram gentilmente narradas, possibilitando conhecê-las através de lugares em que viveram, das brincadeiras e das relações familiares. Parto da compreensão de que essas relações as construíram como sujeito, e que elas são o próprio trajeto.

2.1 Trajetória metodológica

Como mencionei, esta pesquisa se insere na perspectiva interdisciplinar e utiliza gênero como categoria analítica. A interdisciplinaridade pode ser caracterizada pela busca de superar ou encontrar alternativas ao processo de departamentalização ou especialização na produção do conhecimento, que dificulta ou limita, a criatividade no processo de pesquisa, que deve ser racional, instrumental e subjetiva, tudo ao mesmo tempo (LEIS, 2005). Considero, ainda, que a interdisciplinaridade é uma das possibilidades de alterar as estruturas das verdades científicas estabelecidas sob dicotomias como: exatas/humanas, razão/emoção.

A abordagem teórica-metodológica que defini é a qualitativa, que se caracteriza como um tipo de pesquisa em que o conhecimento é construído a partir da definição de um objeto de estudo, cuja base dos métodos não é, exclusivamente, mensurável por dados numéricos, sendo esses, também, interpretados sob a ótica da qualidade que estes representam.

Sendo assim, no processo de construção desta pesquisa, foi fundamental,

Considerar o contexto social imediato na sua forma espacial e na sua forma temporal. No plano espacial, os significados variam em função dos grupos específicos de indivíduos que, pelo conjunto das suas interações, partilham determinadas compreensões e tradições próprias deste meio, uma microcultura [...] que difere de um grupo-classe para outro (ERICKSON, 1996, p. 129).

Ao refletir sobre os significados dos fenômenos sociais construídos no espaço e no tempo em que está acontecendo. Assim, a opção pela pesquisa qualitativa, está diretamente vinculada aos objetivos que propus para este estudo, e os instrumentos de coleta de dados que escolhi e entendi como adequados foram o questionário e a entrevista. O questionário (Apêndice A), composto de perguntas fechadas e abertas, apliquei às participantes da pesquisa, com o intuito de realizar um levantamento de dados relacionados ao perfil pessoal destas.

A entrevista, segundo Duarte (2004), é um método fundamental quando o/a pesquisador/a quer mapear práticas, crenças, valores, e outras questões, em espaços sociais mais ou menos definidos, e que situações de conflitos e contradições não estejam explícitos. Trata-se de um método que permite ao/a pesquisador/a, no encontro com os sujeitos da

pesquisa, aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, considerando os modos como cada participante significa sua realidade, e com isso, coletar indícios que permitam compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem naquele grupo (DUARTE, 2004).

Segundo Marcelo Cedro (2011), para conduzir a entrevista, o/a pesquisador/a precisa planejar todas as etapas da realização da mesma. Deve-se ter habilidades para seguir com respeito às características próprias do/a entrevistado/a, além de considerar suas limitações, e outras situações que possam dificultar os encontros (CEDRO, 2011). Assim, o diálogo que estabeleci com as participantes, em relação ao tema e aos objetivos propostos, aconteceram por meio de entrevista temática, a partir de um roteiro (Apêndice B) que serviu como orientação para a condução das narrativas. Este tipo de entrevista, se orienta pela

Necessidade de desdobramentos e vínculos entre entrevistados, isto é, ao se entrevistar um ator social de um movimento específico, pode haver a necessidade de se entrevistar outros componentes desse mesmo movimento, agremiação ou grupo sobre o mesmo tema e que possam nortear as características, repercussões ou direcionamentos que estão sendo investigados pelo pesquisador (CEDRO, 2011, p. 133-134).

Considero que a aproximação em relação a estas mulheres, por conta do trabalho desenvolvido como servidora no *campus* universitário em que realizei a pesquisa, favoreceu o aceite para a participação no processo de entrevista. Bem como, contribuiu para que estas participantes narrassem com detalhes suas memórias sobre as vivências em relação ao tema da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em locais diferentes, a depender da disponibilidade das participantes, sendo estes: Sala do Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (Cieg-Unicentro); Mini auditório da Unicentro; Sala de atendimento do Nuape/UTFPR e Espaço de Convivência acadêmica do Centro de Desenvolvimento Educacional e Tecnológico de Guarapuava – Cedeteg/Unicentro. Para possibilitar a participação de uma das estudantes, realizei a entrevista, via internet, através de *Software* de comunicação. E diante de dificuldades em gravar a entrevista com outra participante, pelo fato de que a mesma está residindo em uma área rural, em Mato Grosso, onde o sinal da internet oscilava o tempo todo, encaminhei o roteiro de entrevista, e ela me respondeu registrando por escrito as questões da pesquisa.

As demais entrevistas gravei em equipamento Mp3, e transcrevi manualmente, mantendo na íntegra as narrativas das estudantes. As entrevistas tiveram tempos diferentes de duração, variando de no mínimo vinte e cinco minutos, para o máximo de oitenta e três minutos. E a transcrição resultou em 79 páginas de documento escrito.

Optei pela análise temática, por compreender que a organização do conteúdo e a definição de categorias/temas poderiam favorecer a melhor exposição das informações disponibilizadas no momento das entrevistas.

As participantes da pesquisa foram oito mulheres que desistiram da graduação em cursos de Engenharias Civil e Mecânica e de Tecnologias de Sistemas para Internet e Manutenção Industrial da UTFPR em Guarapuava, no período de março/2012 a junho/2018. Apenas uma estudante era desistente no momento em que realizei a seleção das participantes, no entanto, retornou para continuar o curso, e até o final desta pesquisa estava como aluna regular. Optei por mantê-la entre as participantes, pela questão de que no momento da entrevista ela estava como estudante desistente.

Considereei como recorte temporal, dois semestres após a implantação do *campus* (março/2012) em Guarapuava, e como término, o ano/semestre estabelecido para finalizar a fase das entrevistas (junho/2018). E como critérios para a seleção das participantes estabeleci:

a) Mulheres ex-estudantes dos cursos de Engenharias: Civil e Mecânica e Tecnologias: Manutenção Industrial e Sistemas para Internet, do *campus* da UTFPR em Guarapuava, que desistiram da graduação, após no mínimo, dois semestres.

b) Mulheres ex-estudantes dos referidos cursos, que tiveram no mínimo três atendimentos da equipe ou dos profissionais do DEPED/NUAPE/UTFPR/Guarapuava.

Defini estes critérios considerando que as estudantes que desistem nos dois primeiros semestres do curso, não teriam conhecimento suficiente sobre a dinâmica institucional, relacionada aos seus tramites e relações pessoais. Além disso, as estudantes que não passaram pelo atendimento do Deped/Nuape, não poderiam falar sobre as atividades de atendimento ao/a discente, para apoiá-lo/a na permanência na universidade. Ressalto que a princípio, havia me preocupado em compreender como o trabalho do NUAPE poderia contribuir para que as estudantes pudessem permanecer e concluir os cursos por elas escolhidos.

A seleção aconteceu por meio das seguintes etapas: - Identificação de todas as estudantes desistentes no período de março/2012 a junho/2018; - Entre as desistentes, verificação de quais haviam recebido atendimento com a equipe ou com profissionais do DEPED/NUAPE; - Convite para participarem da pesquisa.

Assim, das 159 estudantes desistentes, 31 frequentaram pelo menos dois semestres da graduação, e dessas, 15 passaram pelo atendimento da equipe ou dos profissionais do Deped/Nuape. Com videi as quinze estudantes, e nove manifestaram interesse em participar da pesquisa. Como uma desistiu, realizei as entrevistas com oito ex-estudantes dos cursos de Engenharias e Tecnologias da UTFPR em Guarapuava.

A amostra é representativa, considerando o total de estudantes compatíveis com os critérios estabelecidos para a seleção. Além de que, são mulheres advindas de regiões urbanas e rurais, com diferentes pertencimentos no que se refere a orientação sexual, etnia, raça e credo, mulheres jovens, solteiras e sem filhos, mas também, entre elas uma separada e com filhos.

Optei pelo anonimato das estudantes porque algumas situações vivenciadas no meio acadêmico, e que foram relatadas nesta pesquisa, geraram desconforto, constrangimento e problemas relacionados à saúde mental das participantes. Nesse sentido, como uma medida de proteção da imagem, defini não divulgar seus nomes e elas serão identificadas com as seguintes codificações: Moderna, Sapiência, Criativa, Gênia, Força, Exata, Engenhosa e Bravura. Tais pseudônimos também são adjetivos e remetem aos atributos delegados à área de engenharia e tecnologia.

Utilizei outros dados relacionados à desistência e reprovação para realizar a análise sobre a composição dos/das estudantes na UTFPR. Eles foram compilados e produzidos, a partir do acesso ao Sistema de Registros Acadêmicos da UTFPR/Guarapuava.

Compreender os caminhos das estudantes que foram graduandas de Engenharias e Tecnologias na UTFPR, através de suas vivências, sentimentos e os significados por elas atribuídos no processo de desistência, foi a minha intenção ao escrever o texto que segue.

2.2 Subjetividades

O sujeito é resultante do constructo social e, conforme Guattari (2005), rejeito o entendimento de uma suposta natureza humana como definição da nossa subjetividade. A subjetividade é formada, fabricada, moldada, pelas relações sociais, por elementos culturais, religiosos, ambientais, étnicos raciais e outras implicações que nos afetam. De acordo com Guattari (2005), somos sujeitos de uma natureza industrial, e as máquinas de produção da subjetividade variam de acordo com o sistema político e econômico em que nos encontramos,

e, nas sociedades capitalistas, somos constructo de uma subjetividade capitalística. Comparando com o processo industrial, assim como os produtos são fabricados com todos os elementos que lhes são próprios. Somos afetados, no processo de produção da subjetividade, por injeções de representações: mães, crianças, mulheres, homens. De acordo com o autor, essas representações definem a maneira como vemos o mundo (GUATTARI, 2015).

Nesta perspectiva, compreendo que nossas percepções sobre gênero compõem a nossa subjetividade. É possível percebê-la nas relações interpessoais e inicialmente tencionado pela dicotomia cultural entre os sexos, que define como opostos macho e fêmea, feminino e masculino, homem e mulher. Tendo como ponto de partida, as diferenças sexuais percebidas, pois, conforme a definição do autor:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia ou de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com polos maternos e paternos. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI, 2005, p. 35).

Ou seja, a linguagem, as imagens, as nossas relações sociais, o nosso modo de produção da subsistência, estão entre os sistemas de subjetivação que são formados tanto pelo domínio semiótico, como pelo material. A subjetividade capitalística é produzida como se injetasse representações de como ser mãe, criança, e passasse pelo processo de reciclagem permanente, em que os sujeitos buscam voltar a ser mãe e a ser criança (GUATTARI, 2005).

Para Guattari (2005), a produção da subjetividade na sociedade capitalística, acontece através de sistemas mais dissimulados, do que acontecia nas sociedades pré-capitalísticas. Ele afirma que não é uma questão de o sujeito interiorizar ou internalizar os sistemas que o cercam, como se a subjetividade fosse algum vazio que precisa ser preenchido. “Ao contrário, o que há é simplesmente produção de subjetividade” (GUATTARI, 2005, p. 22). Não é uma produção de subjetividade dos indivíduos, mas a produção de subjetividade social, que está presente em todos os níveis da vida. Ela nos afeta, porque age em nossos desejos, em nossas expectativas, em nossas paixões, em nossos sonhos. Essa produção coletiva de subjetividade, moldura padrões, normaliza desejos e articula os sujeitos segundo sistemas de valores, hierárquicos e de submissão (GUATTARI, 2005).

Dessa forma, é “desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários, quanto técnicos, nos quais ela deve se inserir”

(GUATTARI, 2005, p. 49). Nesse sistema, quando nascemos, somos impelidos a responder aos modelos padronizados de ser sujeito, atingindo a dimensão dos nossos desejos, das nossas organizações sociais e familiares, das nossas preferências, tanto que se pode afirmar que “somos prisioneiros de uma espécie de individualização da subjetividade” (GUATTARI, 2005, p. 47), que pretende nos criar seriados, padronizados.

Essa reprodução de subjetividade capitalística é em escala mundial e ataca o processo de singularização. Por isso, para Guattari (2005), a possibilidade de mudanças está na resistência contra este processo geral de serialização da subjetividade, e na tentativa de reproduzir modos de subjetivação originais e singulares, o que o autor define como micro rupturas, que podem levar à mudanças nas relações sociais. A infância, em sua relação com os processos educativos, pode ser momento em potencial para construir sujeitos singulares, ou ao menos, contribuir para uma revolução molecular.

Partindo dessa compreensão de sujeito, foi possível analisar as narrativas das estudantes participantes da pesquisa, no sentido de que elas foram produzidas a partir de suas relações sociais, das percepções construídas, dos desejos impressos nestas relações, das expectativas criadas por elas ou por outros sujeitos no seu entorno. Como sujeitos, as participantes constroem também micro rupturas a partir destas mesmas relações estabelecidas.

2.3 As estudantes

No capítulo anterior, busquei evidenciar que ainda são poucas as estudantes que escolhem as áreas das Engenharias e/ou das Tecnologias. Ou melhor, se comparadas aos homens, representam menor porcentagem. Sendo poucas, me questiono sobre os perfis destas mulheres, como fora o percurso, a socialização, a escolarização, as escolhas, e quais foram os determinantes para que elas escolhessem estes cursos.

Optei por analisar as trajetórias vividas na infância e nas relações acadêmicas, para refletir sobre as escolhas, relacionadas tanto ao ingresso, quanto em relação à desistência de permanecer. Ouvir as histórias destas estudantes, foi importante para compreender as situações dos sujeitos que saíram da UTFPR em Guarapuava, e que talvez, não foram ouvidos e/ou atendidos em suas dificuldades. Trata-se de registrar histórias não contadas, daquelas que desistiram, e conforme a concepção de desenvolvimento pessoal, pode ser lida como fracassadas, se o entendimento de sucesso for o processo de conclusão do curso.

Scott (1999), falando sobre escrever a história da diferença, ressalta que esse tipo de comunicação, documenta a vida daqueles/as que foram esquecidos/as, ou ainda apagados/as dos registros do passado. Segundo a autora, esses estudos produzem uma riqueza de novas evidências, antes ignoradas, e chama a atenção para algumas dimensões da vida, concebidas como sem o valor necessário para serem mencionadas. Neste sentido, o meu interesse por contar as histórias de mulheres que não concluíram seus cursos na UTFPR, no entanto, tiveram uma trajetória na universidade.

Assim, escrever sobre estes sujeitos é também a minha intenção de visibilizar suas experiências, e de levantar novas evidências sobre o processo de desistência acadêmica para mulheres estudantes. Pois, “quando a evidência oferecida é a evidência da “experiência”, mais força a noção de referencialidade – o que poderia ser mais verdadeiro, afinal, do que o relato do próprio sujeito sobre o que ele ou ela vivenciou?” (SCOTT, 1999, p. 25). A escuta de suas trajetórias nos aproximou de suas experiências, e nos permitiu analisar como as mulheres vem ocupando os espaços educacionais em que os homens são maioria. Suas memórias registram também, a partir de seus olhares, parte da história da UTFPR/Guarapuava.

Foi um grande desafio escutá-las, principalmente porque suas dificuldades nos reportaram para as ações institucionais que podem e devem ser executadas pela política pública de educação, mas que, não acontecem com regularidade, planejamento e orçamento necessário, para tal. Também foi um grande prazer ouvi-las, e conhecer a condição de resistência e de resiliência destas mulheres jovens, que ousaram desistir e se reinventar. Neste caso, desistir não está associada a ideia de fracasso.

Em razão disso, apresento as participantes, a partir de dados gerais que permitem a visualização de seus perfis. Dados como: procedência, idade, cor, orientação sexual, e outros, favorecem o ponto de partida para a compreensão de quem são estas mulheres. E na sequência, as lembranças de suas infâncias, brincadeiras, desempenho escolar e escolhas aos cursos de graduação, nos aproximam de suas trajetórias.

Pouco a pouco, fui tecendo a história de Moderna, Sapiência, Criativa, Gênio, Força, Exata, Engenhosa e Bravura. As sensações, sentimentos, expectativas, relações pessoais e de gênero, sexismo, dificuldades acadêmicas e problemas de saúde, são elementos que compõem a trajetória subjetiva destas mulheres, que prontamente aceitaram participar desta pesquisa.

É bom lembrar que, a tentativa de (re)traçar as percepções de si, também são subjetivas para quem as analisa. Nós, pesquisadoras, não devemos deixar de lado nossa

própria produção de sentido, que aponta, reforça e analisa determinados pontos, os quais são, ao nosso ver, relevantes para dar a dimensão de nossa abordagem.

No Quadro 5 sobre o perfil das estudantes, é possível analisar de maneira comparativa, de que maneira suas trajetórias de vida se entrelaçam; seus pontos de contato e seus distanciamentos.

Quadro 5 – Perfil das mulheres participantes da pesquisa

Nome (codificações)	Curso	Idade	Idade Entrada UTFPR	Idade Saída UTFPR	Cor/raça/Etnia	Orientação Sexual	Religião	Estado Civil	Filhos	Doença Manifesta na época graduação	Renda Familiar	Procedência Familiar (rural ou urbano) Estado	Profissão Dos pais	Bolsista* *****
Moderna	EM ****	*	*	*	*	*	*	Solteira	Não	*	*	*	*	*
Sapiência	EM	24	17	19	Preta	Heterossexual	Cristã	Solteira	Não	Distúrbio psicológico. Síndrome do pânico.	Até 1 salário	Urbano Paraná	Aposentada e Autônomo	Não
Criativa	EC *****	25	17	23	Parda	Heterossexual	Não adepta	Solteira	Não	Não	Superior a 3 salários	Urbano Paraná	Marceneiro e Dona de casa	Sim
Gênia	EC	21	17	19	Branca	Heterossexual	Cristã	Solteira	Não	T.A.G *****	Superior a 3 salários	Rural São Paulo	Vendedora e Agricultor	Não
Força	TSI**	26	19	22	Branca	Bissexual	Umbandista	Solteira	Não	Depressão	Até 2 salários	Urbana Paraná	Avó Aposentada	Sim
Exata	TSI	23	17	20	Branca	Heterossexual	Católica	Solteira	Não	Não	Até 3 salários	Urbano Paraná	Professora	Sim
Engenhosa	TMI ***	33	29	31	Parda	Heterossexual	Católica	Solteira	2 filhos	Não	Até 2 salários	Rural Paraná	Funcionária pública municipal e Agricultor	Sim
Bravura	TMI	22	17	Está Estudando	Branca	Heterossexual	Cristã	Solteira	Não	Não	Até 01 salário	Rural Paraná	Agricultores	Sim

Fonte: Dados elaborados pela autora.

Legenda:

* não entregou o formulário do perfil solicitado pela pesquisadora;

** Tecnologia em Sistema para a Internet;

*** Tecnologia em Manutenção Industrial;

**** Engenharia Mecânica;

***** Engenharia Civil;

***** Transtorno de ansiedade generalizada;

***** As bolsas estudantis disponíveis aos/as estudantes no período em que as participantes desta pesquisa estavam na UTFPR (2011 a 2018), tinham valores variando entre R\$400,00 (quatrocentos reais) à R\$ 500,00 (quinhentos reais)

As mulheres que entrevistei possuem algumas características em comum. Ao mesmo tempo são diversas, considerando as experiências que as tornam singulares. Em comum está o fato de serem na maioria jovens, solteiras, e moravam com o pai, a mãe e/ou com a avó, antes de iniciar a graduação na UTFPR/Guarapuava.

Pertencem a uma categoria de jovens que ao concluir o ensino médio, buscam se inserir na graduação. E o desejo de conquistar uma vaga na universidade, em um curso universitário, dando sequência aos estudos primários e secundários, o que me fez refletir que estas mulheres têm posse de um certo capital cultural que as possibilitaram desejar ingressar na graduação, e construir uma carreira pelas vias acadêmicas.

O conceito de capital cultural, foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (1998), para analisar a desigualdade no destino escolar e para romper com os aspectos naturalizantes da concepção de dom. Para ele, além da herança cultural dos antepassados,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (Bourdieu, 1998, p. 42).

A ideia do capital cultural busca romper com a concepção de que famílias economicamente mais abastadas, necessariamente produziram filhos com melhores rendimentos escolares. Segundo o autor, ocorre que famílias com renda econômica elevada, conseguem proporcionar o acesso de fontes mais diversas relacionada a cultura. Porém, não há apenas um elemento determinante para a construção do capital cultural. Para Bourdieu (1998), é o nível cultural global, que mantém estreita relação com o êxito escolar da criança.

Bourdieu (1989) alertou para a existência de diferentes condições de acessar ao capital cultural. Isto nos leva a considerar, que existe nas famílias e nas relações pessoais próximas das estudantes entrevistadas nesta pesquisa, um *ethos* que incentiva ou incentivou o desenvolvimento escolar e a busca por adentrar uma instituição acadêmica.

Ao lembrar da convivência familiar, dos momentos vividos na infância, do processo para a decisão da graduação, no momento do vestibular ou inscrição no Sisu e de outras situações na trajetória de vida, as estudantes, evidenciaram os estímulos e as oportunidades a elas oferecidas, para que pudessem desenvolver como um valor e um desejo, o fato de acessar a universidade.

Moderna (2018) foi a única estudante que não me devolveu o questionário respondido sobre o seu perfil pessoal. No entanto, a entrevista fornece elementos que servem para compor um resumido perfil sobre a estudante e sua família. Entrou na universidade aos 17 anos de idade e Engenharia Mecânica foi sua primeira opção de curso. É a filha mais nova do grupo familiar e tem apenas uma irmã. A mãe é professora e o pai é agricultor, a família mora em um município de pequeno porte, segundo o IBGE 2004, com 13.031 habitantes. Cresceu em meio as atividades agrícolas do pai, mas sempre foi envolvida com ações voltadas para a comunidade em virtude do trabalho da mãe. Define-se como uma pessoa comunicativa e de fácil sociabilidade, e que valoriza todas as formas de manifestação artísticas. As diversas tatuagens no corpo, as mudanças no corte e na cor do cabelo, segundo ela, expressam a busca de sua autenticidade e marcam seu posicionamento diante das questões da vida.

Sapiência (2018) ingressou na UTFPR aos 17 anos e permaneceu no curso de Engenharia Mecânica por dois anos e meio. Se define como preta, heterossexual e cristã. É solteira e não tem filhos. Os pais são pastores evangélicos, e provenientes do estado do Ceará. Há mais de quinze anos vieram para o Paraná com o objetivo de instalar uma igreja em Guarapuava. Lembra de algumas viagens que realizou para visitas aos parentes no nordeste do Brasil e salienta a diferença regional expressa no comportamento e no modo de viver das pessoas. Ela se define como comunicativa e sociável, normalmente não tem dificuldades de convivência. Por conta da atividade dos pais, sempre estivera envolvida com grupo de jovens, atividades comunitárias e não se recorda de ter vivido situações de discriminação por conta da cor e/ou de sua naturalidade relacionada ao estado de nascimento, antes de ingressar na universidade.

Sapiência (2018) tem apenas um irmão e com ele desenvolveu um forte vínculo afetivo, compartilhando alegrias, conquistas e dificuldades. Ambos foram estimulados a se envolver em atividades esportivas e ações solidárias em prol das pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social (na perspectiva religiosa da igreja). Sua mãe é aposentada e a renda familiar é de um salário mínimo. Lembra que, além da remuneração da mãe, recebem ajuda da comunidade religiosa, por conta dos trabalhos prestados na igreja. A mãe de Sapiência tem formação em pedagogia e na juventude foi policial. Ela avalia que a mãe deixou a carreira de policial por conta dos riscos da profissão. Sempre realizou, junto com a família, projeções e metas para o futuro, estabelecendo projetos de vida.

Criativa (2018) tinha 16 anos quando ingressou na universidade, no curso de Engenharia Civil, inicialmente na UTFPR *campus* de Pato Branco e posteriormente em

Guarapuava. Define-se como parda, não é ligada a grupos religiosos, é solteira e heterossexual. Assim como Moderna e Sapiência, também não tem filhos e tem apenas uma irmã. A renda familiar é acima de três salários mínimos, no entanto, Criativa (2018) lembra das dificuldades que os pais tinham de mantê-la na universidade fora da cidade de sua residência. Seu pai é marceneiro e a mãe foi costureira, mas há algum tempo se dedica às atividades de cuidados com a casa. Lembra que sempre foi estimulada a estudar, realizavam viagem em família e tinham à disposição livros, revistas, acesso à informação pelos mais diferentes meios.

Gênia (2018), aos 17 anos, ingressou no curso de Engenharia Civil na UTFPR; é branca, heterossexual, solteira e cristã. É a caçula e a única filha mulher em uma família de três irmãos. Nutre grande admiração pelo pai e pelos irmãos e todas as suas lembranças são repletas de elementos relacionados ao capital cultural herdado de seus familiares. Em casa, sempre teve a disposição materiais escolares e livros, além de amplo acesso a espaços de pesquisa. O desempenho escolar favoreceu a participação da jovem em olimpíadas de conhecimento, e atividades em que representava a escola. O acompanhamento das experiências acadêmicas dos irmãos, é também um fator que despertou em Gênia (2018) a motivação para cursar uma graduação. A presença do pai é marcante nas recordações desta estudante. Para ela, o pai sempre esperou que os filhos e a filha fizessem uma faculdade, e a maneira como contribuía com esta questão, era deixá-los/a se dedicar exclusivamente a este objetivo, não exigia, que os mesmos trabalhassem enquanto estivessem estudando. Situação possível, devido as condições econômicas da família, seu pai é agricultor e sua mãe vendedora. A renda financeira da família não desponta como um problema para a vida de Gênia (2018).

Força (2018) começou o curso de TSI com 19 anos, após tentativa de cursar Letras em outra instituição. Branca, bissexual e umbandista, ela é solteira e não tem filhos. Reside em Guarapuava e foi educada e mantida economicamente pela avó paterna desde os cinco anos de idade e todas as suas recordações demonstram a importância dos vínculos afetivos com essa mulher. Passaram dificuldades econômicas, além das geradas pelos conflitos no processo da separação dos pais. Ela lembra que, no início da separação, o pai era muito presente. No entanto, casou-se novamente e ela não foi morar com ele; passaram muitos anos com pouco contato. Eventualmente visitava a mãe em Curitiba/PR, de quem sentia saudades, e desejava

viver mais próxima; a mãe faleceu no início de 2017. Sempre gostou de ler e era um de seus passatempos prediletos; e recorda que, na adolescência, escolher a graduação era uma das questões em que a jovem pensava com frequência.

Para Exata (2018), o curso de TSI foi a segunda tentativa de graduação, na época com 17 anos. Ela se define como branca, heterossexual e católica; é solteira, não tem filhos e morava com a mãe em um município pequeno, na região de Guarapuava/PR. Quando seus pais se separaram, ela era muito pequena (não fez referência a idade). Entretanto, recorda os cuidados, orientação e educação dispensada pela mãe, com quem morou até ingressar na universidade. Não tem lembranças em relação ao pai e teve pouco convívio com ele. A mãe é professora e a sustenta economicamente. Sempre estudou em escola pública e se recorda que era uma estudante dedicada e com bom desempenho escolar, tanto que recebeu, várias vezes, incentivo com certificados da escola (de estudante destaque).

Engenhosa (2019) ingressou em TSI, sua segunda graduação, aos 29 anos. Define-se como parda, heterossexual e católica; é solteira e tem dois filhos. Mora com seus filhos em um município de pequeno porte, na região de Guarapuava. É responsável pelo grupo familiar e a renda econômica que os mantinham na época da graduação na UTFPR era proveniente de seu trabalho como funcionária pública na localidade em que reside e da pensão que recebe do pai de seus filhos. Morava em uma casa cedida por familiares e tinha algumas dificuldades financeiras e de deslocamento até a universidade para se manter estudando. Lembra que o gosto pelo estudo, pode ter sido estimulado pelos familiares professores, e pelo desempenho escolar durante a infância, que sempre a colocava como destaque. Na escola a disciplina que mais gostava era matemática, e ela tentava tirar as melhores notas. O capital cultural, no caso de Engenhosa (2019), pode estar vinculado às experiências vivenciadas numa infância com liberdade para brincar e exercitar a criatividade.

Bravura (2018) ingressou na universidade aos 17 anos, e TMI é a primeira graduação da estudante. No entanto, não foi sua primeira opção de curso ao finalizar o ensino médio. Define-se como branca, heterossexual e católica. Na época em que ingressou na UTFPR era solteira e não tinha filhos. No entanto, no decorrer do curso casou-se e se tornou responsável pela filha do companheiro, uma menina de 7 anos. Seus pais são agricultores e moram numa cidade a 150km de Guarapuava. Sempre morou em área rural, em município de pequeno porte; seu capital cultural advém da aposta e do estímulo dos familiares para que a jovem estudasse.

Observo que as mulheres, a partir de suas histórias, se aproximam e se distanciam em suas experiências. Todas, em algum momento, realizaram menção sobre atividades relacionadas aos cuidados domésticos, aparecendo em suas narrativas o exercício de acompanhar a mãe e/ou a avó nestas atividades. Associada a essa questão, algumas das mulheres lembraram que participaram junto com a mãe de ações comunitárias em grupos religiosos ou não.

Entre as oito entrevistadas, duas, Exata (2018) e Força (2018), afirmaram que dependiam economicamente de uma mulher, que representava a responsável pelo grupo familiar, a avó e a mãe. Sobre a presença de mulheres como lembrança da infância, Sapiência (2018) fez muitas menções relacionadas à mãe, que aparece na influência para cursar o magistério no ensino médio, nas atividades relacionadas ao trabalho com a igreja que eles/as participam e no fato de ter renunciado a carreira de policial, para se dedicar a família e pelo medo que sentia em exercer aquela profissão.

Sobre a presença do pai, Exata (2018) e Força (2018) fizeram referências as dificuldades vivenciadas nesta relação durante a infância. Ressaltam momentos marcados pelo distanciamento destes. Ao contrário, Gênica (2018) e Criativa (2018), enfatizaram a aproximação e a dependência emocional relacionada a figura paterna. Ambas fizeram referência do pai como a pessoa que exercia a função de gestão das questões financeiras da casa. Gênica (2018) vincula à imagem do pai ao estímulo para estudar, e no fato de lhes proporcionar condições econômicas para que pudessem se dedicar em tempo integral aos estudos. Criativa (2018), lembra das brincadeiras em torno da atividade profissional do pai desde a infância, recorda dos diálogos e da preocupação deste com o seu futuro profissional.

Sobre maternidade e as atividades acadêmicas, Engenhosa (2019) refletiu sobre as dificuldades para conciliar todas as questões com os cuidados com a casa e com as crianças, além de trabalhar durante todo o dia. Esta estudante não é casada com o pai de seus filhos, e este a auxilia pagando uma pensão. No entanto, ela responde pela guarda dos mesmos, e para conseguir conciliar todas as suas atividades, depende do auxílio de sua mãe.

2.4 A Infância como ponto de partida

Ao falar da infância, as participantes evidenciam seus sonhos, desejos, expectativas, medos, sofrimentos, alegrias e emoções. Sentimentos que as remetem às primeiras percepções sobre si, a partir da relação com o outro, pautadas no lúdico e pela educação escolar.

Para Guattari (2005), as crianças que ainda não foram integradas no sistema, assim como algumas comunidades arcaicas que ainda não incorporaram o processo capitalístico e as pessoas com transtorno mental que não aceitam entrar na significação do sistema dominante, elaboram outras formas de ver o mundo.

Nesse sentido, concluo que, é na infância que as pessoas entram em contato com o sistema, e o sistema impõe sua marca no sujeito. Entre outras questões, este é o momento em que assimilamos o entendimento de gênero e as diferenças de gênero, e isto acontece por meio da instituição escolar e de outras instituições sociais. As mulheres entrevistadas corroboram com este entendimento, quando fazem referência da infância, como o ponto de partida para a construção das relações sociais, para as conquistas escolares, e para o estabelecimento de vínculos familiares.

Momento em que tudo começa, é da infância que temos as nossas primeiras lembranças, fatos que muitas vezes marcam a história: os relacionamentos familiares, as brincadeiras, as práticas escolares, os sentimentos, pessoas que conhecemos, desentendimentos, e tantos outros acontecimentos que fazem parte da nossa inserção no mundo. Para alguns/mas a infância é motivo de ser lembrada com alegria, para outros/as, lembrá-la é reviver emoções que causam dor e/ou sofrimento. Com exceção de Exata (2018), as demais participantes desta pesquisa falaram com entusiasmo, alegria e em alguns casos um certo ar de nostalgia, ao buscar na memória os momentos e as situações vivenciadas na infância.

Exata (2018), ao falar sobre a sua infância, lembra com desapontamento: “sinceramente eu não tive muito infância, minha infância foi cortada cedo, separação de pais e tal, então eu nunca tive muita oportunidade de brincar, essas coisas [...]” (EXATA, 2018). A indisposição de falar sobre a infância esteve presente em outros momentos da entrevista, especificamente, quando a memória a trazia para situações relacionadas ao pai e a irmã, ficando evidente as dificuldades em relação aos vínculos afetivos com estes familiares.

A narrativa de Exata (2018) chama a atenção para o fato de que há uma certa idealização deste período da vida, como um momento em que o indivíduo estará protegido, para viver plenamente as alegrias de crescer. Ou ainda como uma fase em que as pessoas

deverão passar por uma série de etapas de desenvolvimento para, enfim, crescer, amadurecer. As recordações desta participante, como se precisasse justificar de que, “sinceramente” não tivera infância, pode nos transmitir a mensagem de que aquela infância esperada, com brincadeiras, passeios, atividades interativas entre o grupo familiar, no seu caso não acontecera. O que para esta mulher, pode ter significado ausência de uma fase de seu desenvolvimento, e motivo de pesar.

A sensação de frustração de não ter vivido essa fase pode estar vinculada à concepção simbólica do que é uma infância. Betina Hillesheim e Neuza Maria de Fátima Guareschi (2007) problematizam a utilização do conceito de infância no singular. Isto é, o entendimento de que existe uma natureza infantil. Para as autoras:

Uma afirmação corrente refere-se à ideia de que as crianças devem viver a infância e que esta é o que é, sendo necessários o respeito e a garantia de direitos considerados inerentes a essa etapa da vida. Ora, dizer que a infância é o que é e enfatizar a existência de direitos inerentes supõe estabelecer um único modo de ser criança, desconsiderando diferenças de gênero, classe social, raça, etnia, religião, nacionalidade, entre outras, ou seja, remete a uma noção de essência ou natureza infantil (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 76).

Contrapondo a noção de natureza infantil, concordo com as autoras Hillesheim e Guareschi (2007), de que a concepção sobre a infância é construto social e histórico. É uma invenção da modernidade, e segundo Ariès (1986), tem relação com o desenvolvimento da escrita e da escola, além de outros fatores, tais como o decréscimo da mortalidade infantil, a influência do cristianismo e as novas formas de vida familiar. Contudo, o conhecimento sobre ela, é produzido também por uma construção histórica, o que me leva a considerar a constituição de concepções sobre infâncias. Nesse sentido, penso a infância para além de uma fase do desenvolvimento humano, mas como parte da constituição do sujeito, considerando que são as experiências, que nos produzem como sujeitos, e que estas, são também, vivenciadas quando somos criança (SCOTT, 1999), considerando que o processo educativo pode ser formal, vinculado às instituições escolares, e informal, vinculado às relações familiares e comunitárias, ambos, foram evidenciados nas lembranças das estudantes que entrevistei. Observei indícios do rompimento de estereótipos sexistas presentes nas escolhas das brincadeiras e ou no direcionamento das atividades entre meninas e meninos, o que pode apontar microfissuras de um sistema de cultura machista que condiciona lugares para o feminino e para o masculino.

Moderna (2018) sempre gostou de máquinas agrícolas; morava em área rural e suas primeiras lembranças de brincadeiras são em meio a tratores e colheitadeiras. Gostava de brincar de: jogos com bola, com elástico, com cordas e outras atividades envolvendo as ações de correr e pular, sempre teve muitos/as amigos/as. Ela considera que o posicionamento da mãe, em deixá-la livre para viver as suas experiências na fase das brincadeiras, sem ficar impondo limites entre atividades de meninos ou meninas, contribuiu para que desde muito cedo ela percebesse que poderia explorar vários espaços, sem ficar presa às convenções ou modelos sociais.

Engenhosa (2019) também teve uma infância com liberdade, que lhe rende boas recordações. Contou que o fato de morar em área rural de um município de pequeno porte no interior do Paraná, lhe possibilitou a vivência de experiências importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Ela lembra: “Quando eu era criança eu gostava de brincar no meio do mato, e imaginava que eu era uma repórter, do Globo Repórter, que viajava pelo mundo conhecendo lugares diferentes” (ENGENHOSA, 2018). A capacidade de imaginar, de representar o mundo ao seu entorno, pode favorecer para que a criança expresse e assimile os acontecimentos do seu cotidiano. De acordo com Elisângela Modesto Rodrigues de Oliveira e Juliana de Alcântara Silveira Rubio (2013, p. 2):

O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para que possa compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira na qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão. Nas brincadeiras de faz de conta as crianças criam a capacidade de imitar, imaginar, representar sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida.

A imaginação, a liberdade, o estímulo às diferentes brincadeiras, contribuem para promover a ampliação do desenvolvimento cognitivo, psíquico e social da criança. Gilka Girardello (2011), realiza uma discussão conceitual sobre a importância da imaginação na infância, e pontua alguns elementos favoráveis na relação infância e imaginação. Para a autora, a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa, proporcionam à criança contato com os fenômenos do mundo, aguça a curiosidade e a partilha narrativa, e elas passam a estar mais suscetíveis à novos conhecimentos (GIRARDELLO, 2011).

A curiosidade é outro elemento que aparece nas recordações relacionadas à infância das mulheres que entrevistei, como podemos observar nas narrativas de Engenhosa (2019) e Bravura (2018):

Sempre gostei de ser livre, por isso minhas brincadeiras eram subir em árvores, comer frutas no pé e sair explorando as coisas, os insetos. Eu sempre fui curiosa em saber como as coisas funcionam. Já estraguei muitos formigueiros pra ver como era por dentro (risos) (ENGENHOSA, 2019).

Eu era aquele tipo de criança que a mãe dizia: ‘- Nossa a minha bateadeira estragou!’, eu ia lá e desmontava (risos). Sempre sobrava peças, e eu nunca conseguia consertar, mas, eu tinha curiosidade de querer consertar as coisas e eu achava que eu ia conseguir fazer isso quando eu crescesse, eu ia pra engenharia mecânica [...] (BRAVURA, 2018).

O ser curiosa, nesse caso, está vinculado à ideia de querer conhecer, saber como as coisas funcionam. É também elaborar perguntas, questionamentos pertinentes de como fazer, como produzir. Engenhosa (2019) e Bravura (2018), vinculam esta característica como importante para o desenvolvimento de práticas investigativas. Para elas, as possibilidades ofertadas na infância, justificam as escolhas escolares nos anos que seguiram.

Gênia (2018), quando criança, também residia em área rural, e se recorda que não era atraída pelas atividades realizadas no entorno da residência:

Quando eu era criança, a fazenda era bem longe da cidade, e como eu era muito nova meu pai não dava total acesso à internet. No computador, eu tinha pouco tempo e tudo mais, e as atividades fora, no entorno da casa, não era tão diversa assim, por ser um sítio. E eu acabava ajudando a minha mãe. E a minha principal atividade era leitura eu gostava muito de ler, eu lia bastante (GENIA, 2018).

A delimitação do espaço doméstico, para as brincadeiras e ou as atividades das meninas, estão nas lembranças de Gênia (2018) e de outras mulheres participantes desta pesquisa. Segundo Criativa (2018) “eu gostava de brincar de bonecas, escolinha, brincava com as crianças, brincava muito com meninos na verdade, futebol, bolinha de gude, estas coisas assim, sabe?!” (FORÇA, 2018).

A estudante destaca a diversidade das brincadeiras e o fato de brincar com meninos e com meninas, e continua:

Gostava muito, na verdade a minha brincadeira era fazer maquetes (risos) maquetes mais eram casinhas de boneca na verdade, meu pai sempre trazia pedacinhos de madeira assim da fábrica e a minha mãe era costureira né?! Então juntava os pedacinhos de madeira com os tecidinhos e ia criando casinhas só que eu nunca brincava com a boneca eu ficava montando a casinha (risadas) e eu nunca cheguei a brincar com as bonecas (CRIATIVA, 2018).

Lembranças que promovem a reflexão sobre a infância, relacionada à construção social, psíquica, histórica e cultural dos papéis de gênero e das performances da construção do feminino e do masculino. O brincar de casinha, de bonecas, de escolinha, presentes nas recordações das infâncias de Força (2018) e Criativa (2018), pode estar vinculado a ideia normativa da concepção culturalmente aceita sobre ser mulher e dos espaços que ela deve ocupar. Neste caso, a mulher delegada a maternidade, aos cuidados com o mundo doméstico e a atuação profissional, atreladas às atividades que remontam ao cuidado e atenção ao outro.

Se concordo que brincando a criança internaliza as regras do mundo adulto, e poderá reproduzi-las no futuro, me preocupo com a fomentação/estímulo das brincadeiras e dos brinquedos disponibilizados às crianças, que determinam e naturalizam os espaços, limites e até mesmo os comportamentos esperados de meninos e meninas, que concorrem para fortalecer as desigualdades de gênero.

Segundo Daniela Finco (2003), as crianças entre 04 e 06 anos, ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras, brincam em todos espaços e com brinquedos diversos. São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito, e os meninos de outro. Desta forma, a hierarquia entre os sexos, é construída ao longo dos anos, a partir de um processo adultocêntrico¹⁶. Neste aspecto, a escola tem um papel central e desempenha uma função de socialização e aprendizado das normas do mundo adulto, entre estas, as que definem o que é ser menino ou menina.

Com exceção da estudante Exata (2018), que não se recorda das brincadeiras da infância, as demais participantes da pesquisa, quando crianças, senão estimuladas, foram ao menos respeitadas em seus interesses em adentrar o universo de brincadeiras pouco incentivadas e valorizadas às meninas, como as brincadeiras com bolas, na rua, em meio a árvores, e outras. Vemos aqui, que não existe uma configuração fixa no sexo, de que as meninas gostam de um tipo de brincadeira, enquanto, os meninos de outras. Muito representativo dos estudos que vinculam os comportamentos.

As narrativas sobre as brincadeiras e infância das mulheres participantes da pesquisa, me leva a refletir sobre a construção da identidade de gênero. Para Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015), a identidade de gênero é resultado de um padrão intermediário, conhecemos mulheres masculinas e homens femininos; mulheres que se relacionam

¹⁶ Sobre adultocêntrico, ler ALBUQUERQUE, S. S. de. "Socialização às avessas": Implicações de uma lógica cultural adultocêntrica na educação de crianças pequenas. Disponível em: «www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2520»

afetivamente com outras mulheres e homens que se relacionam com outros homens; mulheres que chefiam suas casas e homens que são responsáveis pela educação dos filhos. Acrescento aqui, mulheres que são engenheiras e homens que são pedagogos; mulheres que fazem ciência e homens que não tem habilidades ou interesse para as áreas da ciência. Ou seja, combinamos características vinculadas ao masculino e ao feminino, e a configuração fixa de sistema binário dos sexos, associados a outros elementos culturais que legitimam uma certa superioridade masculina, provoca exclusão e desigualdade de gênero.

As discussões sobre gênero, assim, direcionam-se pela compreensão da historicidade das dicotomias. “Ao começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que correspondem a essa divisão sendo construída sobre ela ou causadas por ela” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 46). Compreendo que as tentativas de padronização das experiências das brincadeiras na infância, dividindo com clareza brinquedos para meninas e para meninos, contribui para a reprodução dos padrões de vida normativos esperados destes/as, quando adultos/as.

Para os estudos de gênero, a pretensa naturalização do corpo feminino à função da reprodução e da maternidade, iniciado na infância, no mundo das brincadeiras, podem estar vinculados ao processo de escolhas das carreiras acadêmicas, suas expressões são sentidas na dicotomia exatas/humanas. Estes polos, estabelecidos como dicotômicos, encontram reforço também em estudos biologizantes que tentam provar diferenças entre homens e mulheres, vinculando ao sexo valores ou habilidades inerentes a condição de fêmea ou macho, comumente associando uma certa incapacidade intelectual ao feminino, para a área do conhecimento lógico.

2.5 Entrar: Como ocorreram as escolhas?

Refletir sobre as escolhas realizadas no momento em que decidiram entrar num ensino universitário, foi por mim provocada, e encaminhada pela entrevista temática, a partir de questões envoltas no item dois do roteiro de entrevista (Apendice B): como foram as escolhas? Isto significa, que os dados foram produzidos considerando o processo de direcionamento das falas das entrevistadas, e ao mesmo tempo, o movimento de participação das estudantes que podem ter ficado preocupadas em conduzir sua narrativa para aquilo que

eu (como pesquisadora) queria ouvir ou ainda selecionar na memória o que gostaria de lembrar.

Ao considerar esse ponto, o que essas mulheres desejaram ser profissionalmente, foi expresso em suas narrativas a partir do resgate nas memórias sobre a infância, ou ainda, dos relacionamentos familiares que proporcionaram a convivência com profissionais de diferentes áreas e/ou outras situações que se traduziram em influências no momento em que elas realizaram a escolha pelo curso de graduação.

Assim, sete estudantes entrevistadas recordaram que foi na adolescência, enquanto estavam cursando o ensino médio, que as escolhas ganharam formatos e as conduziram a entrada aos cursos de graduação nas áreas estudadas nesta pesquisa, as Engenharias e as Tecnologias. Sendo que, acessaram a universidade na faixa etária entre 17 a 19 anos¹⁷, dando sequência ao ensino médio. E mesmo Engenhosa¹⁸, que estava com 29 anos quando ingressou na UTFPR, iniciou a sua primeira graduação aos 19 anos.

Essa questão, demonstra que as estudantes participantes da pesquisa, não apresentavam defasagem escolar relacionada a idade e série no momento em que entraram na graduação. Segundo Arnaldo Mont'Alvão (2011), a partir de 1970, por conta de maiores investimentos na política pública de educação, houve uma redução no percentual de defasagem na relação entre idade e série no ensino médio. Em 1970, 76% dos/as alunos/as haviam reprovado pelo menos uma vez durante o ciclo escolar. Este índice caiu para 51% em 2002 (MONT'ALVÃO, 2011). Assim, nota-se uma melhoria no aspecto educacional, mas o índice de defasagem continua alto.

Mont'Alvão (2011) analisa que há uma diferença em relação a expectativa de término do ensino médio, considerando o indicativo sexo/gênero. Segundo o pesquisador, os dados da PNAD 2007 mostram que mulheres apresentam maior tendência a completar o ensino médio, seja em escola pública – 56%, enquanto que os homens representam 44% – ou na escola privada em que as mulheres representam 52%, e os homens 48% [...]” (MONT'ALVÃO, 2011). Ou seja, entre as jovens que ingressam na ensino médio, mais de 50% conseguem concluí-lo. Considerando as condições econômicas, verifico novamente que as mulheres entrevistadas não representam uma regra entre a população de estudantes brasileiros/as, pois, conforme:

¹⁷ Estas informações estão disponíveis no Quadro 5.

¹⁸ Ressalto que essa participante é formada em Matemática e ingressou em sua primeira graduação assim que finalizou o ensino médio.

Relatório do INEP (2006), no que concerne à desigualdade de acesso, 50% dos jovens de 18 a 24 anos, provenientes de famílias com renda acima de cinco salários mínimos, estão matriculados em cursos de nível superior, enquanto apenas 12% dos jovens na mesma faixa de idade em famílias com até três salários mínimos estão matriculados neste nível (MONT'ALVÃO, 2011, p. 392).

Evidencio, que cinco das entrevistadas são jovens mulheres, pertencentes a grupo de famílias com renda total de R\$ 3.000,00 (três mil reais). Segundo a definição de classe social divulgada pelo IBGE em 2016 e organizada por Thiago Rodrigues Alves Carneiro (2018), baseada em salários mínimos, elas constituem o grupo de pessoas definidas como classe D, que estão entre aqueles/as que ganham entre dois a quatro salários mínimos. Ressalto que o salário, em 2018, ano em que os dados foram coletados, era R\$954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais) e, abaixo da classe D, estão aqueles/as que recebem de um a dois salários mínimos. Esse dado mostra que são famílias das classes sociais com menores rendimentos. Complementando a informação sobre o perfil econômico dessas mulheres, entre as 8 estudantes entrevistadas, cinco receberam em algum momento auxílio estudantil e narraram as dificuldades econômicas vividas para permanecerem na universidade. No entanto, somadas as condições econômicas, elas foram construídas tendo a disposição capital cultural que as permitiram chegar ao ensino médio, concluí-lo e vislumbraram como projeto de vida a construção de uma carreira universitária. E para tanto, passaram pelo processo de escolher um curso de graduação, na juventude.

A juventude é conceituada sob diversos prismas. A sociologia, a psicologia e outras áreas do conhecimento, se dedicam a compreender quais são as características desta fase da vida. Jaqueline de Oliveira Moreira *et al.* (2011, p. 458), analisando como os jovens se veem, descreve que eles vinculam a sua imagem a um tipo de “linguagem, aparência, modo de questionar, criatividade, consciência, correr risco e não ter perspectivas”. Para a autora, ser jovem tem relação com vários fatores, com muitas causas. Está implicado aos aspectos políticos, econômicos, culturais, sendo complexo conceituar um tipo de juventude. Por isso, prefere a utilização do termo juventudes .

Os dados desta pesquisa, demonstram que na juventude as mulheres entrevistadas, concomitante a viver situações relacionadas a construir relacionamentos amorosos e participar com relativa autonomia em espaços públicos, viveram o momento de escolher uma profissão via carreira acadêmica. Prestar o vestibular ou realizar a inscrição no SISU para escolher o

curso ou a área da graduação provocou inseguranças, dúvidas, rompimentos e/ou manutenção das expectativas familiares ou delas mesmas.

São situações que aparecem nas percepções de cinco das estudantes que entrevistei, como uma fase em que ainda não estavam “maduras” para decidirem sobre o futuro profissional. Moreira *et al.* (2011) observam que não se tem notícias sobre as primeiras formulações do conceito de juventude. No entanto, a noção de que a juventude é um período temporal em que os seres humanos buscam atingir um ideal intelectual, está presente na sociedade a partir da modernidade. Ainda para os autores, essa ideia está relacionada ao ideal da construção do adulto, em um processo de maturação, e foi criado sob imperativo da razão.

Imaturidade foi a percepção sobre si que mais apareceu na pesquisa, especialmente quando analisei as narrativas de Força (2018) e Exata (2018). Suas trajetórias acadêmicas encontram identificação na forma como escolheram o curso, pois ambas tinham dúvida e se sentiram imaturas para escolherem a graduação. Relembrando a época, me contaram que:

Daí eu tentei na UTF, tentei vários outros cursos na verdade, que eu passei. Mas daí como a UTF era aqui, e eu não tinha condições de ir pra fora, eu pensei: “vou pra aí.” Mais pelo *status* assim, “a vou pra uma federal, deve ser boa né!?” [...] eu não tinha noção nenhuma assim, do que era o curso [...] eu nunca tinha ouvido falar, não era uma coisa assim, nossa eu quero isso (risos) (FORÇA, 2018).

Então, eu terminei o ensino médio, fiz o Enem, e entrei em Filosofia na UNICENTRO, cursei um semestre. E aí por imaturidade mesmo, eu decidi que não queria ser professora e eu fui ver qual o curso que não fosse pra ser professora, e marquei TSI e por um acaso, assim, eu entrei, acho que foi na terceira ou quarta chamada do Sisu. E foi assim uma coisa que me deixou muito feliz, queria muito, uma realização bem grande. Daí que eu entrei pra UTF (EXATA, 2018).

Conseguir ingressar em TSI foi comemorado pelas estudantes. Porém, dadas às circunstâncias da entrada, expressas na condição de que foi “ao acaso” (Exata) ou “eu não tinha noção nenhuma” (Força), me parece que a satisfação estava vinculada ao fato de alcançarem uma vaga em uma instituição federal, considerando a representação simbólica de conseguir pontuação para ingressar naquela universidade, e a possibilidade de cursar uma graduação, em uma outra área. Segundo Klanovicz (2011), 90% de toda a pesquisa no Brasil acontece nas universidades públicas, pois essas têm melhores condições, tanto estruturais, como de quadro de docentes com dedicação exclusiva para a pesquisa, situação que não ocorre nas universidades privadas. Para a pesquisadora esses elementos contribuem para a escolha do candidato, no momento do vestibular (KLANOVICZ, 2011) e são fatores que se traduzem em prestígio para as universidades, relacionada à qualidade do ensino e a pesquisa realizada.

Voltando às estudantes Força (2018) e Exata (2018), outro fato que pode estar vinculado a essa manifestação de realização é, como destacam Marco Teixeira *et al.* (2008), o alívio oferecido pela situação após viverem momentos angustiantes sentindo-se pressionadas em definir uma área para se graduar.

Outro fato importante, na análise das narrativas, é a recusa de Exata (2018) em ser professora, a reflexão por ela realizada não fora de escolher um curso, mas fazer qualquer curso que não a levasse ao magistério.

Contudo, ambas tiveram a sua primeira experiência de graduação universitária em cursos de licenciatura, e na entrevista lembraram este fato, afirmando que não tinham maturidade para escolherem uma graduação naquele momento. Exata iniciou Filosofia e desistiu nos primeiros meses de curso. Força, lembra que escolheu Letras na sua primeira tentativa de cursar uma graduação, pensando em algo que estivesse relacionado às disciplinas que gostava na escola, e o curso não atendeu as suas expectativas, por isso desistiu. Ela falou que sempre quis fazer Filosofia (curso que faz no momento), mas na época não conseguiu atender ao desejo. Disse que não tinha maturidade, “porque de fato mexe com muita coisa, com suas crenças e várias outras coisas assim, achava que eu ia ficar meio doidona na Filosofia” (FORÇA, 2018), e que por isso, foi bom passar por outras experiências na graduação, isto a fez amadurecer e ter convicção da carreira que queria seguir.

Aparece nessa narrativa a noção de imaturidade vinculada à juventude, compreendida como um período transacional, marcada pela saída da heteronomia da criança para a autonomia do adulto (MOREIRA *et al.*, 2011). A ideia de maturidade conquistada na vida adulta é uma herança das concepções estabelecidas na modernidade em que:

o adulto ocupa o lugar de referência uma vez que alicerçadas no individualismo a sociedade moderna preconiza o sujeito autônomo livre e racional. Essa condição é, portanto, possibilidade do adulto, já que o jovem da modernidade não teria prerrogativa racional daquele (MOREIRA *et al.*, 2011, p. 462).

Ressalto que a construção sujeito moderno, se deu vinculada a imagem do homem europeu, cristão e heterossexual (LUGONES, 2014). Vincula-se a essa figura, a racionalidade e a capacidade de decidir os encaminhamentos da vida pública. Este estereótipo de sujeito, é o adulto na sociedade moderna.

As análises que as mulheres que entrevistei fazem de si, a respeito da suposta imaturidade para escolher a carreira profissional acadêmica, me remete a construção de ser mulher estudante nesta sociedade, que por anos as excluía destes espaços por considera-las incapazes de ocupá-los. Me provoca também, a análise de que a imagem estereotipada construída sobre a mulher como vulnerável e infantil/dependente, condição que impôs limites para seguir numa profissão em que se impera o uso da razão. Maturidade tem vinculação com a capacidade de racionalidade, um pressuposto da ciência moderna, que foi histórico e culturalmente associado aos atributos do masculino.

Ainda vinculada a ideia da razão, destaco o medo manifesto na expressão de Força ao afirmar que “achava que ia ficar meio doidona”, ao se referir ao desejo de cursar Filosofia. Ficar “doida” é perder a razão. Argumento historicamente utilizado para afastar as mulheres da produção da ciência.

No caso de Bravura (2018), ela lembra que quando era criança queria ser Engenheira Mecânica, desejo que esteve presente em diversos momentos da adolescência. Passou um período pensando em cursar Direito, depois Biologia, mas sempre retornava pensando em cursar Engenharia Mecânica. No entanto, nunca conseguiu pontuação na avaliação do ENEM para entrar em Engenharia, foi cursar TMI e considera que, sem querer, acertou na escolha. Ressaltamos que Bravura, é a única estudante participante desta pesquisa que desistiu do curso e retornou para cursá-lo. Dessa forma, para Bravura (2018), falar sobre o momento da escolha da graduação lhe remete as lembranças de como a vida poderia ter tomado outros rumos, sua fala dá o tom de como foi aquele momento:

Foi uma história bem engraçada: eu ia fazer matemática, em Irati, na UNICENTRO, mas eu li o edital errado que dizia que a seleção ia ser a tarde, e na verdade a seleção era de manhã. Quando cheguei lá a seleção já tinha ido fazia horas. Daí eu estava desesperada, né? Nem lembrava que eu tinha me inscrito pra cá. E uma semana depois eu ia fazer seleção pra administração na Uniguaçu, em União da Vitória. E um dia antes de fazer o vestibular, recebi o e-mail que eu tinha passado aqui (BRAVURA, 2018).

A decisão de ingressar no curso em Guarapuava teve que ser tomada às pressas, e a estudante escolheu o curso sem conhecer do que se tratava. Em suas palavras: “eu não fazia ideia do que era, eu pensava que era alguma coisa muito louca que mexia com máquinas” (BRAVURA, 2018). Mas se identificou com a proposta da graduação e apesar das dificuldades sofridas, pretende concluí-lo.

A dificuldade em conseguir a pontuação para entrar nas engenharias pode estar vinculada ao distanciamento das mulheres das ciências exatas (SCHIEBINGER, 2001),

disciplina que está entre as que tem maior peso na avaliação seletiva para ingressar na universidade, nestas áreas.

A história de Engenhosa (2018) se aproxima da de Bravura (2018), no desejo de cursar Engenharia, mas no seu caso, Engenharia Civil ou Arquitetura. No entanto, precisou escolher TMI, considerando que este curso era noturno e em Guarapuava, o que possibilitava a sua participação. Ela disse: “optei por TMI, por ter várias matérias semelhantes aos cursos que eu tinha interesse em cursar, e que futuramente eu poderia convalidar essas matérias” (ENGENHOSA, 2019).

Dentre as estudantes que entrevistei, ela é a única da área das tecnologias que ingressou conhecendo o curso, a grade curricular e sabendo das possibilidades da formação naquela área. Engenhosa (2019) ressalta que o seu desejo em cursar uma nova graduação, reside no fato de melhorar sua vida profissional com o objetivo de possibilitar aos filhos um futuro melhor, tanto no aspecto econômico, como educacional.

Sapiência (2018) e Moderna (2018), lembram que sempre quiseram cursar Engenharia Mecânica. Não se recordam de pessoas que tenham exercido influência sobre esta opção. No entanto, Moderna (2018) lembra de fatores que podem ter contribuído para a escolha realizada. Tinha muita curiosidade em relação a máquinas agrícolas e se recorda que os tios tinham oficina mecânica, e ela gostava de frequentar aquele ambiente, pensando em um dia trabalhar lá. Em relação à trajetória de Sapiência, sobre o processo de escolha do curso universitário, ela lembrou: “Fazer Engenharia Mecânica sempre foi o meu sonho, quando eu consegui entrar na UTFPR fiquei muito feliz, sabe?” (SAPIÊNCIA, 2018). Sua narrativa não possibilitou evidenciar os possíveis processos de construção deste desejo pelo curso.

Ainda sobre a fase das escolhas relacionadas à graduação, Criativa (2018) e Gênia (2018), afirmaram que tiveram influência externa que contribuíram para a opção aos cursos que ingressaram. Criativa (2018) lembrou da figura do pai, e Gênia (2018) falou do pai, do avô, dos irmãos e de uma professora. Conforme seus relatos:

Foi o meu pai na verdade, ele nunca tinha falado nada, assim: “- não faça Arquitetura”. Mas aí quando começou a se aproximar da época do vestibular ele começou a colocar isso muito forte na minha cabeça e aí, eu não culpo ele, assim, né? É a concepção que ele tinha do curso, que ele achava que ia ser o melhor pra mim. [...] E aí acabei me deixando levar bastante por isso [...] eu sei que ele quis o melhor. Mas como ele tinha uma visão de arquitetura que era muito própria da marcenaria né? E desse meio de Guarapuava, ele achava que porque ele via as arquitetas que trabalhavam com ele as vezes numa situação financeira que ele

achava que não era a que ele almejava pra mim, né? Ele achou que se eu fizesse engenharia civil eu iria ter uma condição financeira melhor (CRIATIVA, 2018).

Para Criativa (2018), a influência paterna foi determinante na escolha por Engenharia Civil. Ela tinha 16 anos quando optou pelo curso, e mesmo que sentisse o desejo em cursar Arquitetura, deixou-se influenciar pelo pai confiando na sua experiência de vida, e de que ele saberia o que seria melhor para o seu futuro.

A figura do pai é também central nas lembranças de Gênia (2018), seus conselhos orientações, expectativas em relação a ela e aos irmãos, é remorado em todo o processo da entrevista. Sua presença é marcada na infância, no incentivo para estudar, na adolescência no momento de pensar sobre a escolha profissional, em toda a fase que estava cursando Engenharia Civil, e ainda na fase da desistência. Ao contrário, a figura da mãe é lembrada em poucos momentos durante a entrevista, e não aparece em situações em que a estudante estava passando por dificuldades, e/ou necessidade de encaminhar questões relacionadas ao processo de escolhas.

Gênia (2018) é a caçula da família, tem dois irmãos com grande diferença de idade em relação a ela, o primeiro doze e o segundo dez anos mais velho. Ambos fizeram graduação, e são engenheiros (Agronomia e Mecânica). Nos parece que a escolha pela Engenharia Civil, foi algo elaborado, pensado e organizado. Em parte, por conta de seus interesses pessoais de estudos, mas também, pelas influências externas, irmãos, pai e mãe professora. Seu desejo, as motivações e expectativas de outros sujeitos, assim como outros elementos, são imbricados, de tal forma, que não é possível separá-los. Sobre fazer uma graduação, se recorda:

Eu sempre pensei nisso porque os meus irmãos mais velhos faziam faculdade e eu acompanhei todo processo deles do ingresso até o término. E sempre foi um exemplo pra mim, e até o meu pai por não ter tido a oportunidade, por minha avó não ter permitido a ele assumir a vaga que ele conquistou numa universidade pra não ficar longe. Ele queria que os filhos dele, todos fossem formados, e daí sempre falava pra gente eu quero que vocês façam uma faculdade, seja do que for do que vocês gostam, se sintam bem, então eu sempre pensei nisso (Gênia, 2018).

A construção subjetiva está imbricada nessas relações. Seus irmãos mais velhos representando um lugar em que gostaria de estar em um dado momento da vida, a expectativa demonstrada no desejo do pai de que “os filhos dele” (Gênia, 2018) fizessem uma faculdade. Esse desejo que é do pai, impossibilitado de cursar uma graduação na juventude, e que espera nos seus filhos a sua realização. Ainda sobre as relações familiares estabelecidas, Gênia (2018), lembrou:

Então quando eu era mais nova coloquei muito na minha cabeça que queria Arquitetura por causa da parte de construção, meu avô tinha casa de aluguel e eu me inspirava quando ele ficava arrumando a casa. Porque pra cada saída de inquilino ele tinha que fazer a reforma e eu acompanhava aquilo, achava interessante e acabei despertando o interesse por arquitetura (Gênia, 2018).

A convivência com o avô a despertou para pensar objetivamente em uma graduação, a Arquitetura. Avô, pai e dois irmãos, homens, com relação de parentesco direto, mais velhos, profissionais de áreas vinculadas à transação imobiliária, Engenharias e produção rural, exerceram influência na escolha de Gênia (2018) às áreas das Engenharias. Contudo, a jovem foi muito estimulada a seguir estudando, e se destacava pela sua habilidade em matemática, e elemento que aparece nas pesquisas como impulsionador para as carreiras nas engenharias. Esta questão foi definitiva para que ela deixasse de tentar a entrada na graduação em Arquitetura para buscar a Engenharia Civil. Em suas palavras:

Só que quando eu cheguei na oitava série, mais ou menos, a minha professora de artes disse que pro meu talento, pelas minhas habilidades com matemática, pelo meu maior interesse por física, química, ela disse que talvez eu devesse pesquisar mais Engenharia Civil por eu ter mais competência pra isso. E artes eu achava meio chato, e ela já percebia e me deu este toque (GÊNIA, 2018).

O gosto pela matemática, a física, a química, aparece nesta narrativa, como algo que a coloca como extraordinária e que sendo assim, deveria aproveitar estas habilidades para cursos simbolicamente mais difíceis, como são consideradas as Engenharias.

Na formação em Engenharia Civil, são predominantes as disciplinas relacionadas as matemáticas e seus derivados, enquanto que na Arquitetura, mescla disciplinas das áreas das ciências exatas e das ciências humanas. Assim como as mulheres não são naturalmente compreendidas como aptas às áreas das exatas, recebem destaque quando tem bom desempenho. Outrossim, segundo Schiebinger (2001), as profissões que exigem mais matemática são as melhores remuneradas, e as que tem menor participação das mulheres.

Nesse sentido, a sugestão da professora partiu da sua percepção das habilidades da jovem, e das suas compreensões da área como mais promissora. Gênia (2018) considerou as ponderações realizadas, e no início do ensino médio começou a estudar pensando na possibilidade de tentar uma vaga em Engenharia Civil. Segundo ela, “Desde o primeiro colegial eu me interessei pela área [...] me preparando pra entrar em uma universidade federal

ou estadual, eu não queria que o meu pai tivesse que pagar como ele fez para os meus irmãos” (GÊNIA, 2018).

Conseguiu se classificar nas vagas disponíveis pelo SISU, e sentindo-se insegura de não conseguir passar na faculdade desejada (próxima da cidade da família), de não ingressar na universidade naquele ano, ou de talvez decepcionar o pai e os familiares, decidiu assumir a vaga no curso de Engenharia Civil na UTFPR, *campus* Guarapuava, cidade localizada a 490km de casa. Sobre o momento em que foi confirmada a vaga para entrar na graduação, ela lembra:

Passei na segunda chamada, estava naquela expectativa de que eu não iria passar em nada e ia fazer o cursinho, e já estava meio preparada para o cursinho tinha feito até a bolsa. Só que quando veio a notícia, o meu pai sentou e disse: “- Olha você escolhe não se sinta pressionada, eu sei que não é a faculdade que você quer, porque você quer a UFSCAR, mas se você quiser fazer, você escolhe.” Então foi um momento para mim assim, muito mais de reflexão, do que de alegria. Eu pensei muito no que eu ia fazer, então eu fiquei com muito medo de perder o ano, sendo que eu tinha uma vaga, então eu refleti e fiquei contente sim por ter passado, a minha família, meus professores, que sempre foram muito próximos de mim, todo mundo ficou muito feliz. Eu fiquei feliz, então foi gratificante, ter passado em Engenharia como eu queria (GENIA, 2018).

Mais uma vez a figura do pai aparece nas recordações de Gênia (2018), como aquele que a ajudou a refletir sobre as decisões a serem tomadas. Ao mesmo tempo, sua presença é constante e ressoa nas lembranças da jovem como uma necessidade de não decepcioná-lo, de não gerar despesas financeiras. A figura paterna também é evidenciada nas recordações de Criativa (2018), como alguém que exerceu influência no momento em que iria tentar seleção para a escolha de um curso de graduação. Esta jovem, assim como Gênia (2018), queria cursar Arquitetura. De acordo com ela:

Eu tenho até registro assim de cadernos e tal, de quando eu era criança, e desde os 7 anos tenho anotado, que eu queria ser Arquiteta e Urbanista (risos). Eu trabalho com o meu pai, desde os 9 anos, fazendo desenhos de móveis pra ele, meu pai tem uma marcenaria. Então sempre gostei muito deste meio criativo de unir a criatividade com a materialidade. Criar e depois ver ser construído. Fazia isto com os móveis e daí por isso sempre quis ser arquiteta. De imaginar e projetar (CRIATIVA, 2018).

O desejo pela Arquitetura está entre as lembranças da infância de Criativa (2018), que se diz atraída por atividades que possam unir a capacidade de criar e executar. Na percepção da jovem, seria o curso que a possibilitaria exercitar a criatividade, imaginação, por meio de projetos. No entanto, no momento do vestibular pensando nas influências para a opção da graduação a se direcionar, ela lembra que:

Foi o meu pai, na verdade, ele nunca tinha falado: “a não faça arquitetura” antes, mais aí quando começou a se aproximar da época do vestibular, passou a colocar isso muito forte na minha cabeça. E aí, eu não culpo ele assim né?! É a concepção que ele tinha do curso que ele achava que ia ser o melhor pra mim (CRIATIVA, 2018).

Ela recorda que já havia se pronunciado sobre a decisão de fazer Arquitetura. Porém, ele não havia colocado objeções, mas quando chegou próximo da época do vestibular ele se manifestou demonstrando preocupação relacionado a este desejo. Ela tinha 16 anos naquele momento, e sente que não teve condições de contra argumentar com o pai. Ela ressalta: “[...] eu não tinha noção de quão diferente eram as duas graduações, eu sabia que as duas projetavam” (CRIATIVA, 2018).

O pai de Criativa, demonstrou preocupação com a questão da remuneração ou talvez a colocação no mercado de trabalho relacionado a profissão da Arquitetura. Porque “ele via as arquitetas que trabalhavam com ele as vezes numa situação financeira que ele achava que não queria pra mim” (CRIATIVA, julho/2018). O pai de Criativa tinha contato com profissionais da arquitetura, e eram mulheres, são elas que compõe a maioria nos cursos de formação na área.

A exemplo disso, no segundo semestre de 2019, verifiquei que na UTFPR *campus* Curitiba, o curso tinha a participação de 307 estudantes mulheres e 138 homens. No mesmo *campus*, no curso de Engenharia Civil tem 297 homens e 145 mulheres. Elemento que evidencia a discussão sobre a percepção de traços de feminilidades e masculinidades ligados às áreas da ciência. Em comparação entre Arquitetura e Engenharia Civil, a primeira é percebida como mais feminina, enquanto que a segunda mais masculina.

Ressalto as mudanças percebidas na história da Engenharia Civil, relacionada ao aumento da inserção de mulheres na graduação, este aspecto evidencia um maior equilíbrio entre homens e mulheres neste campo, o que pode contribuir para mudanças nas configurações do curso e nas relações de gênero na universidade. No *campus* Guarapuava, entre os cursos disponíveis, como já evidenciei, a Engenharia Civil é o curso que representa a menor diferença percentual na relação homens e mulheres.

Observei que há diferenças relacionadas entre aquelas que escolheram como tentativa de profissão as Engenharias e as que optaram pelas Tecnologias. As que escolheram as Engenharias, em geral, tinham informações sobre o curso. Algumas relataram que foram

influenciadas na escolha, e não demonstraram problemas em relação a localização geográfica da instituição que oferecia o curso. As que escolheram Tecnologias, evidenciaram que não sabiam exatamente como era o curso e quais seriam as possibilidades de trabalho a partir dele. Tentaram outras possibilidades de graduação antes de se inserirem nas tecnologias, não tinham condições financeiras de fazer uma graduação em instituição universitária fora de Guarapuava, e a limitação na possibilidade da escolha por conta da maternidade associada à responsabilidade econômica com o grupo familiar.

A análise das narrativas favorece, também, possibilitou a compreensão da participação das instituições sociais na configuração dos desejos relacionados às escolhas profissionais. Nas relações apresentadas, a família e a escola, representam algumas destas instituições, as motivações relacionadas as influências, se manifestam no desejo de que estas mulheres se desenvolvam profissionalmente em áreas supostamente mais promissoras do ponto de vista da remuneração. E não houve menção entre as estudantes de desestímulo a inserção na graduação nestes cursos, o que pode indicar mudanças na percepção de gênero relacionada às áreas da Engenharia e da Tecnologia. Outrossim, lembro que as mulheres participantes da pesquisa representam uma parcela de mulheres que ingressam na universidade e que buscam as áreas das Tecnologias e Engenharias. Trata-se ainda de um grupo de mulheres que pertencem a famílias que tinham como *ethos* o investimento na escolarização de suas filhas, sendo este fator importante para que as mesmas pudessem chegar a universidade.

Considero que as escolhas dos cursos de graduação estão diretamente relacionadas à construção dos sujeitos, e as relações no âmbito familiar e escolar compõem a forma como se percebem os fenômenos sociais.

Neste sentido, as análises dos dados mostram que as relações de gênero perpassam o desenvolvimento das mulheres no âmbito familiar e escolar. Exemplo disso, está nas reproduções de relações familiares, em que o pai representa o administrador, e seu posicionamento direciona as escolhas dos/as filhos/as. Fato que aparece na história contada por duas das mulheres entrevistadas, ou seja, em alguns casos há a manutenção de configurações da família a partir da compreensão dos papéis sociais esperados dos homens e das mulheres. Concomitante, a presença da mulher como responsável pelo grupo familiar, foram evidenciadas por três das participantes, sendo uma delas a própria estudante, o que indica a diversidade das constituições familiares, e o rompimento de padrões relacionados aos papéis sociais.

No processo de escolhas, o fato de não conhecer o curso é um elemento importante sobre as dificuldades de adaptação ao mesmo. Isto me leva a refletir sobre a importância das ações educacionais anteriores ao ingresso na universidade, ainda no ensino médio, tanto para meninos como para meninas.

As dificuldades e/ou facilidades com a matemática são evidenciadas pelas participantes, e no primeiro caso, relacionado a não alcançar pontuação para o ingresso nas engenharias, e no segundo, como elemento definidor para a escolha da graduação.

Por fim, percebo, ao analisar, a trajetória das infâncias das mulheres que entrevistei, que as brincadeiras lhes possibilitaram explorar capacidades intelectuais, emocionais e sociais, que possivelmente contribuíram para romper com estigmas relacionados a profissões para mulheres ou para homens. Favoreceram a relativa liberdade no momento das escolhas relacionadas aos cursos universitários pretendidos. Analiso ainda, que não foi na infância que estas mulheres definiram a opção pelos cursos de Engenharias e/ou Tecnologias, estas ocorreram na fase da juventude.

Concordo, nesse sentido, com Casagrande e Lima e Souza (2016): que compreender as escolhas de cursos de graduação pode contribuir para pensar projetos educacionais ou mesmo políticas públicas que possam viabilizar o acesso de mulheres e homens aos cursos desejados, considerando que a forma como se deram as escolhas se constitui como um elemento importante na análise sobre a permanência e a desistência acadêmicas.

CAPÍTULO III

ENGENHARIAS E TECNOLOGIAS: ENTRE PERMANECER E DESISTIR

Neste capítulo, o meu trabalho foi o de costurar as histórias, encontrar nas análises das trajetórias subjetivas pontos de convergência, elementos para reconhecer as interferências institucionais, as relações de gênero, relacionamentos familiares e de amizade, sensações, sentimentos, que expressam as experiências vividas pelas mulheres que pertenceram e desistiram de continuar nos cursos de Engenharias e Tecnologias da UTFPR em Guarapuava.

Os objetivos foram, refletir sobre os sentidos atribuídos à desistência acadêmica para as mulheres participantes desta pesquisa, e identificar as interferências institucionais e das relações de gênero nesta questão.

3.1 A trajetória acadêmica de estudantes em cursos de engenharias e tecnologias na UTFPR em Guarapuava/Pr

Durante a vida, a depender das condições geracionais, emocionais, econômicas, sociais, de gênero, ou outras, somos colocados/as, diante de situações que nos possibilitam optar entre atividades distintas, rotinas, relacionamentos, e assim, definimos rumos às nossas trajetórias. Fazer escolhas pode ser complexo, estando diretamente relacionadas às condições materiais e não materiais de existência.

As escolhas expressam a subjetividade, e partindo da explicação de como ocorre à subjetivação proposto por Guattari (2005, p.39), vê-se que:

A subjetividade é produzida por agenciamento de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistema maquínico, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistema de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem, de valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante).

Esse entendimento de subjetivação, evidencia que o sujeito corresponde a uma entidade individualizada, como também, a uma entidade social preexistente. Assim, compreendo que os processos de escolhas não são individuais, são formados de elementos singulares, mas são ainda moldados pelos sistemas externos. E as trajetórias que são

direcionadas, inclusive, pelas possibilidades de escolhas, são carregadas das subjetividades do sujeito, resultantes das assimilações que realizou da cultura, de suas ancestralidades, dos sistemas que regem a sociedade, e de outros elementos que a agenciou.

A trajetória acadêmica é uma possibilidade de ingresso na vida profissional, e escolher uma profissão por meio da formação acadêmica, pode estar entre as preocupações e/ou planejamento na história de mulheres e homens em qualquer idade. No entanto, a partir da organização da política da educação, que estabelece a correlação idade/série para o ensino primário, e posteriormente secundário, espera-se que o ingresso na universidade ocorra na juventude.

A juventude consensualmente entendida como um período transacional, que historicamente remete às características como inconformismo, não adaptação e questionamento de seu lugar no mundo, passou a ser conceitualmente valorizada no pós-guerra mundial em consequência da queda do projeto moderno que vislumbrava um futuro baseado na ideia da razão, progresso e felicidade. As jovens participantes desta pesquisa cresceram incorporando valores de organizar a vida profissional a partir de uma trajetória acadêmica.

Nesta pesquisa, compreendo como trajetória acadêmica os percursos das estudantes entrevistadas, relacionadas aos cursos de Engenharias e Tecnologias da UTFPR em Guarapuava, passando pelas questões vivenciadas na fase em que permaneceram na instituição, e a decisão em deixar de permanecer nesta universidade. Assim, desenvolvi as análises considerando a significação dada a estas experiências, e as implicâncias institucionais neste trajeto.

3.2 Estar nos cursos de engenharias e tecnologias

O trajeto histórico que realizei neste estudo, sustenta a argumentação de que foi um longo período para que as mulheres conquistassem o direito de acessar o ensino universitário. Os elementos culturais e históricos que compõe esta trajetória, ainda ressoam nas relações estabelecidas nos espaços educacionais, especialmente naqueles que oferecem a educação tecnológica.

Sendo assim, percebo que a entrada e a permanência de mulheres nas Engenharias e nas Tecnologias, supõe enfrentar/conviver com os estereótipos construídos sobre estas áreas,

marcadas por um tipo de masculinidade, em que os atributos como força, razão, competitividade, capacidade de abstração, são atribuídas ao homem. Logo, estes espaços de formação são subentendidos como lugares do masculinos (BITENCOURT, 2010).

Ser mulher e passar pela formação nestes espaços educacionais, requer superar outras dificuldades que não são apenas acadêmicas. Conforme evidenciou Casagrande (2017, p. 5), falando sobre os resultados de sua pesquisa sobre mulheres nas engenharias em entrevista concedida aos *Cadernos de Gênero e Tecnologia*¹⁹, “as engenharias se configuram sim como mais difícil para as mulheres. Isso se dá devido ao preconceito que as mesmas têm que enfrentar para ingressarem e se manterem naquele ambiente”. O preconceito é manifesto de diferentes formas, e pode comprometer a permanência, o desejo de ficar nesta instituição.

Os dados sobre desistência, aqui apresentados, mostram que a estrutura institucional marcadamente construídas com estereótipos de uma masculinidade, que se expressa na competitividade e na individualidade, na exigência de excelência no desenvolvimento das disciplinas de cálculos, podem também estar afetando a vida de estudantes homens, considerando que a proporção de desistência e evasão dos graduandos são tão graves quanto das estudantes.

3.2.1 Primeiras impressões e adaptação à UTFPR em Guarapuava/PR

Ao ingressar na universidade, os/as estudantes se mostram preocupados/as com as mudanças relacionadas a rotina de estudos, que em muito se diferencia das vivências escolares. Em alguns casos, trata-se de um período conturbado na vida do/a jovem estudante, pois exigem a aprendizagem e administração de várias situações ao mesmo tempo, “desde o domínio da linguagem, de métodos de estudo/aprendizagem, dos espaços acadêmicos, até a assimilação dos valores e procedimentos da nova instituição” (ANDRADE, 2014, p. 10).

Chegar na universidade pressupõe assumir a vida acadêmica, que exige o desenvolvimento de autonomia diante dos estudos, o que em muito se diferencia da experiência vivida na escola. Além disso, supõe a gestão das relações de amizade, com os professores, os posicionamentos diante dos assuntos estudantis e, em alguns casos, a administração das rotinas domésticas e financeiras.

¹⁹ Cadernos de Gênero e Tecnologia (ISSN: 1807-9415) tem por objetivo ser um veículo de divulgação de pesquisas inéditas relacionadas ao campo interdisciplinar de gênero, ciência e tecnologia e seus múltiplos enfoques. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>>

Para as mulheres que entrevistei, além destas questões, outras marcaram o início da vida acadêmica na UTFPR, no *campus* universitário em Guarapuava. Como se recorda Engenhosa “Foi uma experiência bem difícil no começo, com a maioria dos acadêmicos sendo homens e eu a única mulher da turma, foi complicado para se enturmar. No primeiro mês pensei várias vezes em desistir”.

Engenhosa (2019) faz referência ao curso de TMI que, dentre aqueles ofertados na UTFPR-Guarapuava, é o de maior predominância do público masculino. A proposta do curso atrai poucas estudantes sendo que desde que o curso foi implantado em Guarapuava, no primeiro semestre de 2014, só 23 mulheres ingressaram, e 18 desistiram, sem que haja até agora qualquer formada. As dificuldades sentidas pela estudante são expressas na vontade de desistir, justificada pela dificuldade de “se enturmar”, sendo a “única mulher da turma”.

Adaptar-se ao espaço acadêmico, como uma das primeiras dificuldades sentidas, também fizeram parte da experiência de Gênia (2018), conforme ela nos contou:

Eu demorei bastante pra me adaptar porque tinha alguns grupinhos do pessoal que fazia cursinho em Curitiba, eram um pessoal de uma cultura diferente. Em São Paulo a gente é mais na da gente, cada um na sua e no Paraná eu senti que o pessoal pergunta mais. Eles abordam mais, num primeiro momento, apesar de eu ser muito comunicativa, e nunca tive problema com isso, pelo contrário eu era a pessoa que abordava as outras, mais eu achei isso muito diferente, eles eram, acolhedores ao mesmo tempo eu me sentia julgada. De certa forma por ser muito nova eu ficava muito arisca com medo de tudo e de todos assim, de como poderia ser a reação, então assim, eu demorei pra achar o meu círculo e quando eu comecei a me sentar mais pra frente que eu fui achando um círculo de amizade mais parecido com que eu queria.

A narrativa da estudante demonstra a insegurança sentida ao precisar se instalar em outro Estado e município para cursar uma graduação. Junto a isso, conviver com pessoas desconhecidas. O fato de ser “nova”, aparece como um elemento que justificava o seu comportamento arreado, que a fez demorar encontrar um grupo de amigos/as. Gênia (2018) revela o medo que sentia de julgamentos, o que pode estar vinculado ao fato de sentir-se diferente e se expressar conforme a cultura do seu estado de origem.

Essas questões relacionais vividas no período de adaptação ao espaço universitário durante o primeiro ano do curso de graduação, foi objeto de pesquisa de Teixeira *et al.* (2008). Os resultados do estudo apontam que as questões relativas as condições de fazer amizades, o apoio familiar, e uma estrutura universitária que seja capaz de orientar e apoiar o/a estudante ao processo de transição da fase escolar para as atividades universitárias, são fundamentais

para que os/as estudantes consigam se desenvolver no curso. Isso porque ocorre uma mudança brusca na vida dos/as estudantes na passagem para a Universidade, e várias questões podem os/as deixar vulneráveis. As lembranças de Bravura (2018) demonstram o que significou sair da casa dos pais para cursar TMI em Guarapuava,

A minha família é do interior de Rebouças [...] e eu me criei lá então assim eu não conhecia nada da cidade, pra mim chegar aqui e ter este choque de realidade foi uma coisa muito pesada. E daí uma das meninas voltou pro Pará, e a outra desistiu, ela era acho que de São Paulo, e eu fiquei sozinha. Tipo do primeiro período para o segundo período durante as férias eu acabei ficando sozinha [...] daí fiquei sem ninguém pra conversar era completamente silêncio assim, de uma hora pra outra. (BRAVURA, 2018).

O primeiro período para Bravura (2018) foi marcado por perdas simbólicas. O rompimento com a vida numa comunidade de interior, a mudança de residência e de cidade, e com isso a perda da rotina diária com a família, e a desistência de suas duas companheiras de moradia. Concomitante a estas situações, ela estava frequentando o curso e administrando a vida acadêmica, e o “choque de realidade” expresso por ela a fez pensar em desistir, já neste primeiro momento. Em suas palavras, “Só tinha os vizinhos pra conversar, mas não era a mesma coisa e eu fui entrando em depressão, daí eu falei uma vez pra mãe, eu não aguento mais eu quero ir embora” (BRAVURA, 2018). Sentimento de solidão, acompanhada do fato de adoecer, fizeram parte da experiência de Bravura em seu primeiro período na universidade.

As possibilidades de moradia, são experiências que podem contribuir, ou não, para melhorar a qualidade de permanência do/a estudante que se instala no município onde a Universidade está localizada. Para além disso, a moradia do/a estudante será rememorada por guardar lembranças de uma época da vida em que o/a estudante alçou voo em busca de realizar um projeto de formação profissional, e para tanto, saiu de sua casa para iniciar uma vida autônoma. A pesquisa de Ana Paula Vosne Martins (1992), *Um lar em terra estranha: a aventura da individualização feminina; a casa da estudante universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60*, analisa a história de mulheres que saíram de suas casas para estudar e estabeleceram na casa dos estudantes vínculos de amizade, de cumplicidade, de solidariedade que as auxiliaram, a suprir a tristeza em momentos de solidão, a amenizar as dificuldades por estarem longe de familiares ou pela falta de recursos financeiros, além de compartilharem as questões da vida cotidiana. Sobretudo, a pesquisa da autora, me permite refletir sobre as questões subjetivas envoltas na relação das mulheres e sua formação profissional, considerando o período analisado, décadas de 1950 e 1960. Estes são elementos que estão presentes, também, nas lembranças das estudantes que participaram desta pesquisa. Bravura

(2018), relata que precisou dividir a moradia com pessoas estranhas, porque não tinha condições financeiras para morar em um pensionato ou manter uma moradia sozinha. Me disse que a convivência com estas meninas foi conflituosa, no entanto, a saída delas da casa, provocou solidão e tristeza. Em meio a estas questões, Bravura (2018) se aproximou de um colega de turma na UTFPR, com quem iniciou um namoro e na sequência foram morar juntos. Segundo ela:

Um das duas semanas depois eu conheci o _____²⁰ e daí ele foi morar comigo, tinha uma menininha e ela acabou sendo o meu “sol” ali, ela me deu força, ela fazia bagunça, ela falava, ela dava risada, era o que eu precisava de um apoio pra me segurar aqui, porque eu não tinha nada que me prendesse nesta cidade, daí eles acabaram sendo o que me segurava aqui, senão eu tinha voltado, feito vestibular pra matemática ou outra coisa assim que fosse mais perto da minha família.

Esse trecho da narrativa de Bravura (2018), me remete a constituição subjetiva da mulher na sociedade ocidental, em que ser esposa, ser mãe, construir uma família heteronormativa, parece ser esperado deste sujeito e a concretização desta situação, pode provocar segurança e sentimento de pertencimento, e na história de Bravura, foi também determinante para mantê-la no curso.

A situação de moradia, vinculada ao processo de adaptação na universidade, também foi lembrado por Gênia (2018), segundo ela:

Eu fui morar em pensionato, os meus pais falaram por esta questão de eu nunca ter morado sozinha, [...] pra eu morar num pensionato que tinha mais gente, mas que pudesse ter certa autonomia. Então assim, era um pensionato, onde eu fazia minha comida e tudo mais eu tinha as tarefas de casa eu só não limpava meu quarto, eu tinha um quarto individual e um banheiro individual [...].

Morar com mais pessoas e se desvincular o mínimo possível das rotinas que Gênia (2018) estava acostumada em sua casa, e ter um quarto e um banheiro individual, estava entre as necessidades para manter uma certa privacidade em um espaço coletivo. Ao mesmo tempo, a convivência com outras pessoas lhe proporcionou a sensação de não estar sozinha, numa cidade estranha.

As primeiras impressões sobre o curso, foram expressas por Força (2018) como: “Tinha muita matemática, né? Matemática, matemática e eu assim: ai meu Deus!”. A repulsa

²⁰ Com o objetivo de preservar a identidade, os nomes das pessoas lembradas pelas mulheres participantes da pesquisa serão identificados por um _____ (traço).

ou o medo da matemática, expresso na narrativa da estudante, pode estar vinculado ao processo de escolarização e socialização de meninas e meninos. Casagrande e Carvalho (2011), realizaram uma pesquisa relacionada a estudantes de 5º a 8º série com o objetivo de analisar o desempenho escolar, buscando identificar se havia diferenças relacionadas à gênero. Os dados do estudo apontaram que as meninas demonstram o gosto pela matemática, que elas tem tanto ou mais rendimento que os meninos nesta disciplina, e que desconstruir estereótipos criados sobre as habilidades pressuposta a meninos e à meninas no ambiente escolar, pode contribuir para construção de igualdade de gênero nas escolas e nas carreiras científicas (CASAGRANDE; CARVALHO 2011). O medo da matemática é construído no processo de formação escolar, nas relações cotidianas e familiares, e na falta de oportunidades em acessar recursos que as despertem para este conhecimento.

Medos, inseguranças, instabilidades, como já disse, foram sentidas pelas estudantes em relação as primeiras impressões delas sobre a Universidade. O primeiro dia de aula, pode ser contado pela via da violência simbólica, entendida como formas de segregação, preconceito, diferença ou indiferença sem necessariamente embate físico. O diálogo que segue, evidencia estas questões:

Sapiência: - Eu chequei no primeiro dia de aula e já estranhei, não tinha ninguém conhecido, fiquei meio perdida e daí encontrei a _____ que acabou sendo a pessoa que convivi mais na UTFPR. Tinha muitos meninos e quase nenhuma menina, eu sou das primeiras turmas de mecânica, naquele tempo tinha bem poucas meninas. Daí eu e a _____ estava lá. (choro)

Pesquisadora: - Você quer parar? Podemos conversar num outro momento.

Sapiência: não, eu vou conseguir, só um pouco.

Pesquisadora: - Se acalme, temos tempo, fique bem tranquila.

Ela acenou a cabeça assentindo.

Sapiência: - Então, pra outras pessoas pode parecer bobagem, mas (tempo para conseguir falar) tinha um menino, acho que ele era de fora, e ele disse: “-Eu venho de tão longe, chego aqui e só tem essa menina estranha” (choro). Falou se referindo a mim, naquela hora eu não sei o que passou pela minha cabeça, eu me segurei, pensei: “não vou dar bola”, mas aquilo ficou na minha cabeça, todo mundo da sala deu risada, todo mundo! Apenas um menino me defendeu, só um, ele disse: “- Deixa ela em paz”. Daquele dia em diante eu fiquei muito mal teve outras ocasiões que me chamavam, só falavam aquela menina estranha... (muito choro) (SAPIÊNCIA/2018).

Sapiência (2018) aceitou participar da pesquisa, desde que, o local da entrevista não fosse as dependências da UTFPR, ela ainda não tem condições de adentrar aquele espaço institucional. Considerando suas lembranças, a violência sofrida, pode ser configurada como *Bullyng* no espaço universitário. O termo em inglês faz referência a atos de violência que, segundo Casagrande *et al.* (2011, p. 204), caracteriza-se pela “representatividade e o desequilíbrio de poder representado pela diferença de idade, de porte físico, de segurança ou

de confiança” que possam intimidar a vítima. No caso de Sapiência (2018), a violência parece ter sido motivada pela diferença relacionada ao fato de ser menina, num espaço ocupado hegemonicamente por meninos, e ter sido avaliada como estranha pelo colega agressor.

O termo estranha me remete a construção dos estereótipos esperados relacionados aos corpos. Estranha pode se referir as condições étnicas raciais da estudante, neste caso uma jovem negra. Sendo assim, a estudante pode ter sido vítima de dupla violência *bullying* e racismo. São situações que causam sofrimento, e podem passar despercebidas na escola, na família e entre amigos, principalmente porque a vítima em geral não fala sobre o problema, sente-se envergonhada e teme ser exposta.

Casagrande *et al.* (2011) observam que a faixa etária principal de ocorrência de casos de *bullying* é entre 11 e 13 anos. No entanto, há registros de situações que acometem adolescentes mais velhos e em ambientes universitários. Segundo as autoras, estas situações, acometidas por um período prolongado, como foi o caso de Sapiência, podem desenvolver nas vítimas um sentimento de repulsa e revolta contra a instituição, que deveria protegê-la e não o faz. A experiência da estudante participante desta pesquisa, exemplifica a afirmativa das autoras.

O relato alerta para os problemas relacionais existentes no meio universitário e a necessidade de intervenções e acompanhamento a eles. Ressalto que, segundo a estudante, houve atendimento pela equipe do DEPED/NUAPE na instituição, e que foi orientada a buscar tratamento psicológico clínico especializado em suas questões.

3.2.2 A estrutura física da UTFPR, *campus* Guarapuava

A estrutura institucional da UTFPR, em Guarapuava, foi recordada pelas participantes considerando três momentos de sua história: o primeiro relacionado a estrutura inicial da implantação do *campus* universitário no município, em 2011; o segundo relacionado a mudança para a instalação na sede própria, em 2014 e mais recentemente em 2016 com a continuidade das ações de construção no término da estrutura no *campus*. No entanto, as análises não seguem uma cronologia à constituição da estrutura física universitária, optei por analisar suas impressões sobre espaço institucional, lançando o olhar na procura de saber como se sentiram ao estarem naquele ambiente. Assim, a percepção da dicotomia entre exatas e humanas, preambularam as falas das estudantes, ao se referirem ao espaço

institucional, fazendo comparações com outras instituições de ensino que as mesmas conhecem, fizeram ou fazem parte, e que oferecem outros cursos além dos cursos na área das ciências exatas.

Realizei a entrevista com a estudante Força (2018) no *hall* de entrada do auditório Francisco Contini da Unicentro, instituição em que ela hoje está inserida como acadêmica do curso de Filosofia. Lembrando como era o espaço estrutural da UTFPR, ela afirmou, “aqui por ter mais cursos, é bem mais habitável, [...] é um lugar que eu me sinto bem como universidade [...], e aqui, claro tem bastante problema, mas acho que por este *campus* ser mais das humanidades, é mais tranquilo”.

O “aqui” se refere à Unicentro, que ela considera um lugar com maiores condições de permanecer, pois transmite uma sensação de tranquilidade, o que para ela, está associado ao fato daquela instituição oferecer cursos na área de humanas. A comparação entre as instituições sob a perspectiva de percebê-las na relação humanas e exatas, é possível de ser observada em outro trecho de sua narrativa ao falar das relações pessoais na universidade, em que ela lembrou como se sentia na UTFPR:

Eu tive ali os meus amigos da noite que eram bem tranquilos, não sofria nem um tipo de opressão, mas quando eu dava monitoria e eu tinha que ir à tarde era terrível, porque eu sentia muito esta hostilidade assim com as meninas, sabe? Enquanto você tá lá assim, e daí todo aquele pessoal da Engenharia assim, eu me sentia mal não era um lugar que eu me sentia confortável, sabe pra tá lá (FORÇA, 2018).

Nessa narrativa, a estudante transmite a ideia simbólica de dois espaços institucionais, o da noite, em que ela não sofria opressão, porque estava entre seus amigos, e o ambiente da tarde, em que, embora ela estivesse numa posição privilegiada por ser monitora²¹ de atividades acadêmicas, ela sentia hostilidade em relação às meninas e sentia-se mal em meio aos/às estudantes das engenharias.

A hostilidade parece estar associada a concepção de rivalidade ou um comportamento agressivo percebido pela estudante em relação a ela. Elementos que me fazem considerar o trecho da narrativa de outra participante desta pesquisa, que evidencia o fator competitividade vinculado ao espaço institucional da UTFPR, segundo ela:

Tanto aqui como em Pato eu vejo que há um estímulo muito grande para a competitividade. Falta, por parte dos professores, estimular os alunos para

²¹ Monitoria acadêmica é um programa institucional desenvolvido pela UTFPR, que tem como objetivo despertar o interesse pelo ensino e pela formação acadêmica, prestar suporte ao corpo docente, aprimorando o processo ensino-aprendizagem e apoiar o aprendizado do corpo discente. O/a acadêmico/a selecionado/a para ser monitor/a recebe bolsa.

realizarem trabalhos fora da sala de aula, na comunidade, ver os problemas que existe num território tão carente como é o espaço no entorno da UTFPR. Pessoas que não estão na universidade e que talvez nunca estarão são eles que pagam pra gente poder estudar e as vezes estes quando vão na UTF se sente mal de estarem ali (CRIATIVA, 2018).

A leitura do espaço institucional sob a ótica desta estudante, é um espaço que se distancia da comunidade, que promove a competitividade, parecendo estar separada da realidade existente no entorno do *campus*. Ela encontra no elemento competitividade, a semelhança entre os *campi* da UTFPR em Pato Branco e Guarapuava, a partir de sua experiência ao estudar nos dois espaços institucionais. No entanto, ela também evidencia um elemento que os diferenciam, pois segundo ela: “Da UTFPR de Pato Branco pra cá, foi bem diferente, a universidade assim, acho que lá por ser um *campus* grande e antigo, era bastante impessoal assim” (CRIATIVA, 2018).

A estudante está mencionando as relações estabelecidas com alguns/algumas servidores/as trabalhadores/as e colegas estudantes, com quem passou a conviver quando foi transferida para a UTFPR em Guarapuava. Neste sentido, ela analisou comparativamente, as relações pessoais nos dois *campus* universitário da UTFPR:

As relações, a gente não tinha, não sei não conhecia muita gente, né? Claro conhecia as pessoas que você tinha aula tudo, mas acabava sendo impessoal assim. Lá tinha muita gente, então as vezes você fazia a matéria com uma pessoa num semestre no outro não conversava mais com ela, enfim. Era diferente todo o contato, até com o administrativo enfim, com os outros funcionários/profissionais, não tinha nem um contato mais pessoal. E daí aqui quando eu vim, eu senti bastante humano assim, a parte de atendimento, tudo o que eu precisei, eu gostei bastante assim. Mas em sala de aula o primeiro contato acho que foi positivo assim (CRIATIVA, 2018).

O espaço institucional é construído pelas pessoas. A narrativa da estudante evidencia as impressões promovidas pelas suas relações estabelecidas, como característica da instituição, como exemplo a “impessoalidade” ou o fato de avaliar a instituição como mais “humana”.

As características vinculadas as relações pessoais, atribuídas à instituição, estão presentes na análise sobre a estrutura institucional da estudante Força (2018). Para ela, que acompanhou o processo de mudança das instalações da UTFPR nas dependências cedida pela UNICENTRO para a sede definitiva, recorda, “Aquela sensação de família que eu sentia antes aumentou depois que eu estava lá [...] aquele *campus* é muito receptivo, as pessoas lá eram fantásticas [...] foi uma família mesmo que ficou pra mim”.

Quanto aos aspectos físicos da estrutura universitária, as entrevistadas lembraram situações relacionadas ao momento da chegada do ambiente e as dificuldades enfrentadas, especialmente pelas estudantes que frequentavam os cursos de Tecnologias que aconteciam no período noturno, segundo Força (2018):

A questão da UTF é porque era longe também, depois que a gente se mudou pra lá [...] era cheio de barro, aí quando chovia [...] era uma tristeza nem dava vontade de ir pra aula, estava chovendo aquele barro, tinha que colocar as botinas (risos) Aí teve um tempo que tinha muito problema com ônibus, teve isso também, porque daí se você perdia o ônibus, você tinha que vir a pé e naquele tempo era tudo uma escuridão ali e isto dificultava bastante também sabe, questão de ônibus também me deixou bem desanimada, com esta questão do ônibus, do acesso. Era muito escuro, perigoso (FORÇA, 2018).

A estudante se refere à estrutura física, no início das atividades do *campus* na sede própria. Período em que não havia regularidade em horários de transporte coletivo, a iluminação externa ao *campus* ainda não havia sido concluída. Segundo Força (2018), estas questões dificultavam a permanência nas disciplinas, provocam faltas e interferiam de forma negativa no seu desempenho acadêmico.

Para Bravura (2018):

Eu acho excelente, a estrutura do *campus* [...] eu só conheci *campus* velho, ou que não tinha quase estrutura nenhuma, conheço só duas faculdades, né? A UNICENTRO em Irati que era tudo antigo, com infiltração caindo aos pedaços até e o *campus* particular da UNIGUAÇU que não tinha equipamento nenhum praticamente, um motor aqui outro ali, só. Daí quando eu vim aqui pra UTF e vi estes laboratórios, todos equipados com máquinas a nível industrial, isso é uma coisa que encanta, você quer sair usando tudo na hora (BRAVURA, 2018).

Bravura (2018) ingressou na UTFPR com o *campus* já instalado, e mesmo estudando no período noturno, não vivenciou as experiências de Força (2018). Observa-se algumas mudanças estruturais que contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Entretanto, não se consegue avaliar se as mudanças estruturais provocaram mudanças nas relações pessoais na instituição.

3.2.3 As relações de gênero na educação tecnológica

As relações de gênero construídas nos cursos de Engenharias e Tecnologias na UTFPR em Guarapuava, me remete a pensar as dificuldades sentidas pelas mulheres neste espaço institucional, em que ainda persistem atitudes preconceituosas, machistas, sexistas, misóginas, resultantes do processo histórico cultural, do qual os sujeitos que compõe estas

relações são construídos. Concomitante, promove a reflexão de processos de microrrupturas (GUATTARI, 2005), fissuras nas percepções do entendimento estereotipado de feminino e masculino. Que podem contribuir para o surgimento de novas formas de subjetividades, novas configurações de existir neste contexto.

As narrativas das estudantes entrevistadas, evidenciam pelo menos duas formas de compreender as relações de gênero: uma percepção essencialista, no aspecto de naturalização de habilidades femininas e masculinas, e uma perspectiva construtivista, ressaltando elementos de que esta percepção de feminino e masculino são constructos sociais, e tem sentido na vinculação com o corpo e a cultura (BUTLER, 2016).

A concepção essencialista sobre as relações de gênero e mulher, tem como base as diferenças biológicas entre os sexos, entre homens e mulheres, como justificativa para a desigualdade social. Os/as adeptos/as a esta leitura, argumentam sobre “uma suposta natureza humana, inscrita nos corpos, na forma de um instinto ou energia sexual, que conduziria o comportamento de homens e mulheres” (SABOYA, 2013, p.02). A narrativa da estudante Bravura (2018), sobre sua percepção da proporção de homens e mulheres na UTFPR, exemplifica este entendimento. Segundo ela:

Eu acho que falta sim, porque a mulher pensa de um jeito diferente do homem, querendo ou não a gente se preocupa, consegue pensar em cinco coisas diferentes ao mesmo tempo. E até quando eu estava fazendo um trabalho com a _____ a gente meio que se perdia porque era dez coisas pensadas diferentes, tudo ao mesmo tempo. E isso, traria muita coisa boa pro curso, até pela questão do homem não conversar, é um silêncio lá no bloco, completamente silêncio, você só ouve a pessoa andando pra lá e pra cá mais quase ninguém fala nada, e mulher não, mulher conversa, deu a hora do intervalo ela conversa nem que seja sobre a cor da parede mas, tem essa movimentação da uma humanizada no lugar. E isso é uma coisa que falta no nosso *campus*, porque é um *campus* meio fechado, meio restrito por causa de ser direcionado só numa área, que é a de exatas e tecnologias.

Avalio que alguns elementos desta narrativa são suficientes para explicar esta concepção essencialista sobre as relações de gênero, podendo ser percebida nas afirmativas desta estudante: “a mulher pensa de um jeito diferente do homem”, ela “consegue pensar em cinco coisas diferentes ao mesmo tempo”, “e mulher não, mulher conversa” e “dá uma humanizada no lugar”. São percepções que concluem que, devido à suposta natureza da mulher, ela se comporta de jeito distinto do homem. Traz também o entendimento de uma imaginada complementariedade entre os sexos, estabelecendo dicotomias.

Partindo deste entendimento, a estudante analisa que a presença de mais mulheres na UTFPR, poderia contribuir para que o espaço fosse mais humanizado. O compreendendo como mais sociável, com maior interação entre as pessoas, mais acolhedor, contrapondo-se a um espaço silencioso, sem muito contato pessoal e até mesmo frio, que parece ser a leitura que a estudante realizou da instituição.

Bravura (2018), considerando as diferenças entre homens e mulheres, analisa que em relação a formação no Curso de Tecnologia de Manutenção Industrial,

É difícil! É difícil pra você conseguir ter a ideia de que vai ter que colocar a mão na massa e fazer igual os homens fazem, não tem distinção. Os professores não distinguem, você tem que dá o teu melhor pra você conseguir acompanhar. Porque homem, pelo menos lá na turma que a gente veio, a maior parte já conhecia a área, já trabalhava na área, e eu entrei sem saber nada, então eu tive que me esforçar muito mais pra conseguir chegar ao nível deles e acompanhar (BRAVURA, 2018).

Nesta reflexão Bravura, evidencia na relação com os estudantes homens, de que eles são superiores em relação ao desenvolvimento no curso. Entretanto, na sequência, ela adiciona um elemento em sua narrativa que possibilita compreender de que, em sua concepção, eles são melhores porque tiveram experiências sobre a área profissional anterior a entrada na universidade, e não porque naturalmente são mais habilidosos nesta área.

Neste ponto concordo com Bravura, e considero que existem estudantes que, inicialmente, tem um melhor desempenho nas atividades práticas da área porque, em alguns casos, já trabalharam anteriormente em atividades semelhantes às que o curso de TMI oferece. Além disso, é comum o processo de socialização dos homens estar atrelado as atividades relacionadas a manutenção industrial ou atividades correlatas, ainda assim, lembro que o índice de desistência é elevado também para os homens no curso de Tecnologia de Manutenção Industrial.

Assim, parto do entendimento de que relações de gênero se organizam de forma fluída, considerando aspectos sócio históricos, vinculados a elementos da cultura que orientam as percepções sobre feminino e masculino. Estes aspectos possibilitam compreender as desigualdades de gênero, o machismo, o preconceito e outras formas discriminatórias ou violentas presentes nas relações sociais, em especial, as que se referem as mulheres e/ou as pessoas homossexuais e transexuais. Pois, são as formas que aprendemos a ver os corpos de homens e de mulheres, que conduzem a nossa interferência nas relações, e como construção social e histórica cabe também desconstrução.

Sobre o conceito de machismo, ressaltamos que é utilizado tanto na academia como fora dela, para se referir a supervalorização do que é compreendido culturalmente como masculino em detrimento ao que se percebe como feminino. Para Helena Hirata et al. (2009) o termo implica na existência de um sistema sociopolítico e denotam mais o nível das atitudes e/ou das relações interindividuais.

Criativa (2018) foi aluna de Engenharia Civil, mas realizou disciplinas do curso de Tecnologia de Manutenção Industrial no período noturno. Realizando uma comparação entre as relações com os colegas do período noturno (estudantes das Tecnologias) e no período diurno (estudantes das Engenharias), ela analisa:

Eu fiz algumas matérias a noite com Manutenção Industrial, daí não! Daí era bem pesado a presença masculina assim, e professor homem também, a maioria homens, e inclusive não só homens dos técnicos, como também, alunos da Engenharia Mecânica e da Civil, que acabavam também fazendo esta matéria a noite. E aí sim! Me sentia assim: só eu de mulher! E inclusive assim, algumas vezes nesta matéria só tinha homem, eu era a única mulher da sala! [...] De professor ir fazer alguma piadinha e daí falar que não ia fazer em respeito a mim. Era algo assim de que mulher dirige mal [...] E aí, (risos) me pegou num dia que eu falei que achava que era bom ele não fazer mesmo porque não achava aquilo certo e tal e acabei falando Apesar de que eu sou uma pessoa que acaba não falando, as vezes infelizmente eu tenho este problema, mas pra ele eu falei pra não falar nada mesmo (risos) (CRIATIVA, 2018).

Ao ser a única mulher frequentando esta disciplina, a estudante evidencia que precisou conviver em um ambiente em que os homens (estudantes e professores) ficavam à vontade para se manifestar discriminatoriamente em relação às mulheres, ao ponto do professor se pronunciar que não iria fazer a piada naquele dia em respeito a estudante. Criativa (2018) disse na entrevista que é uma pessoa “que não gosta de falar”, entendo nesta narrativa os elementos resultantes da construção da subjetividade da mulher numa sociedade ocidental em quem por anos foi negado o direito de se manifestar, de se pronunciar publicamente.

As piadas, e/ou supostas brincadeiras de fundo machista que desqualificam as mulheres e as colocam em situação constrangedora, foram lembradas por praticamente todas as entrevistadas desta pesquisa. Sobre este fato, me remeto à Tania Gracieli Vega Incerti (2017), na pesquisa: *Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba*. Que, também em um estudo que utilizou a categoria gênero como

possibilidade de análise, ao pesquisar o contexto educacional de estudantes na educação tecnológica, conclui:

As questões de gênero estão imbricadas em todo o processo educativo do IFPR. Elas são naturalizadas e não questionadas, manifestam-se especialmente por meio de brincadeiras e piadas, restando a falsa impressão de não existir desigualdades de gênero nesse espaço (INCERTI, 2017, p. 6).

Os resultados desta pesquisa, a partir das entrevistas que realizei, se aproximam das conclusões de Incerti (2017), no que se refere às questões de gênero estarem presentes em todo o processo de formação educativo profissional da UTFPR e a forma como essas questões são naturalizadas neste ambiente. Contudo, as estudantes conseguem identificar elementos de discriminação expressos nestas relações. As narrativas das estudantes Engenhosa (2019) e Força (2018), evidenciam estas questões: “Assédio não presenciei, mas discriminação sim, e piadas contra a mulher, muitas vezes contadas por professores me deixando constrangida” (ENGENHOSA, janeiro/2019). Ou como lembrou Força (2018) “Sempre tinha as piadinhas machistas, né? Aquelas coisas assim, né? Mas pelos colegas nunca fui oprimida, mas eu via assim que tem um problema a gente é minoria, o que acontece tinha uma superioridade, assim sabe? Dos meninos e tal”.

O conteúdo das supostas brincadeiras e/ou piadas preconceituosas, tem como base o reforço de uma percepção de superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma condição social sobre outra, de uma percepção sobre nacionalidade, etnia, religião ou gênero, sempre relacionado a outras situações e/ou a outros sujeitos. Ou seja, é nas relações sociais que se criam as concepções que dão argumento para promover as piadinhas. O rir do outro, neste caso, é uma tentativa de colocá-lo numa condição de inferioridade, ou deixá-lo menor.

Quando a piada ou a brincadeira tem conotação de gênero, como foi a situação apontada pela estudante, o fundamento está na compreensão machista nas relações sociais, em que se estabelece um juízo de valor vinculado às percepções de supostas diferenças entre os sexos, em que se coloca uma percepção de masculinidade como modelo, e o que destoa desta percepção, é tida como menor. Ressalto que a questão do constrangimento pode ser agravada quando a suposta brincadeira é promovida pelo professor, que em sala de aula é visto numa posição hierárquica superior, o que intimida aquelas que presenciam ou são alvo de tais situações.

A próxima fala contribui para a compreensão de como, sutilmente, estas relações acontecem no ambiente da universidade. Segundo a estudante: “Sempre tinha aquela: você

não aguenta segurar isso! Era uma pecinha deste tamanho, você não aguenta segurar isso, deixa que eu pego pra você, isso era uma coisa que me irritava tanto” (BRAVURA, 2018). O que, aparentemente, é uma forma de gentileza, para a estudante, no processo relacional, provocava irritação. Isto porque, ao se colocar nesta condição, o colega parece estar subjogando a capacidade da colega, a colocando numa condição de inferioridade, de incapacidade, de que não dará conta daquela atividade. Por outro lado, evidencia um traço de uma compreensão das relações de gênero na perspectiva da complementariedade, em que o homem, sendo considerado mais forte, terá condições de ajudar a mulher que neste caso não é capaz. Nas duas formas de perceber estas relações, há um ranço das concepções machistas estabelecidas socialmente, que se discrimina as mulheres, com base em pressupostos estabelecidos a um estereótipo de feminilidade.

Ao considerar essa construção social, Gênica (2018) observa que:

Dentro da sala de aula, eu acho que é o ponto mais difícil pra mulher se manter na Engenharia, é o olhar julgador de quem está do lado e sabe tão pouco ou tanto como você que tá ali pra aprender e as vezes por imaturidade de muitos dos colegas eles tinham aquelas piadinhas de: - a você é menina e o que você tá fazendo aqui? Você não consegue fazer isso, você não vai conseguir pegar no pesado se um pedreiro levantar a voz, você vai chorar.

A dificuldade apontada pela estudante não está associada as disciplinas, ao conteúdo, mas às relações estabelecidas com os colegas de turma, que as tentavam convencer de que aquele espaço não era o dela, através da acusação de que a sensibilidade pressuposta às mulheres, poderiam conduzi-las ao fracasso na atuação profissional. A estudante evidencia que isto ocorria principalmente nos primeiros semestres, segundo ela: “Eles pegavam meio pesadinho [...] você via um comentário ou outro principalmente dos meninos que tinham um perfil mais machista mesmo ou dos alunos mais novos” (GENIA, 2018).

As relações de gênero em sala de aula, para a estudante, aparecem como o primeiro enfrentamento para conquistar um lugar na Engenharia. As situações vivenciadas são reflexo da construção social e histórica da profissão vinculada ao masculino. E para a estudante, as brincadeiras e comportamentos machistas são resultado do processo de formação escolar. Em suas palavras: “daquela coisa estrutural de ensino médio de dividir meninos e meninas e tudo aquilo, reforçava isso. Então eles não esperavam tantas meninas num curso de Engenharia” (GÊNICA, 2018). A lembrança da estudante me remete a pensar o lugar da escola na

construção da identidade de gênero, e na forma como estabelecemos as relações sociais. Pois como instituição, ela age diretamente nos corpos, a partir de regras de disciplinas e exigências comportamentais vinculadas ao que se espera de meninos e meninas (LOURO, 2016).

A estudante reforça que os meninos não esperavam tantas meninas na Engenharia. Vemos nesta afirmativa, elementos propulsores de mudanças, de rompimento de padrões nos espaços educacionais. A presença cada vez maior de mulheres nestes espaços provoca, num primeiro momento, estranhamento, e concomitante, age na educação dos olhares, cria modelos para a inserção de outras mulheres. Contribui para criar fissuras neste sistema.

Ela acrescenta que os meninos mais velhos não tinham este tipo de comportamento, exceto os que, na opinião dela, era mais machistas mesmo. E reforça que, a questão dos meninos era relacionada ao fato de estarem na Engenharia. Segundo ela:

Extra sala, amizade, não tinha nenhum tipo de brincadeira por ser menina nem nada do tipo, porque extra sala até mesmo pra fazer trabalho que envolvia a universidade era bem equilibrado assim, só se for algum caso particular de uma pessoa que foi criado de um determinada maneira que tinha comportamentos mais machistas, mas você via que era com qualquer mulher, não era específico com as meninas que estavam cursando engenharia ou por achar que a gente deveria ser mais delicada ou coisa do tipo (GENIA, 2018).

Assim, a discriminação estava vinculada à formação de mulheres em Engenharia. Vejamos a narrativa de Gênica (2018, grifos nossos) ao falar sobre discriminação de gênero no meio acadêmico:

Discriminação por parte de professor eu especificamente não sofri, porque eu tinha uma postura, eu acho que os professores achavam que eu me adequava ao ambiente, sabe? Tipo tinham algumas meninas que vamos dizer elas tinham maior vaidade, elas eram mais, se arrumavam mais de um jeito mais feminina, os professores discriminavam um pouquinho mais, sentia um olhar de julgamento por elas sei lá passarem maquiagem pra prática, é uma opção delas eu não vejo motivo pra discriminar por causa disso, mas você via um olhar de julgamento. Agora eu ia de coturno, manga comprida, calça jeans, eu não recebia muito destes olhares julgadores vamos dizer assim, como as meninas, dependia muito de como as meninas se portava eles achavam que a é muito "menininha", eles julgavam mesmo assim, as que eram mais delicadas eles acabavam julgando você via no olhar assim mais de fala discurso assim nunca presenciei.

Apresentar-se com o estereótipo do que é tido como feminino, provoca olhares de julgamento neste espaço institucional. Ser menina, menininha, delicada, ser vaidosa, usar maquiagem, colocar roupas que remetem a imagem construída para o feminino, vincula-se simbolicamente ao que se compreende como fragilidade, vulnerabilidade, sensualidade, aspectos percebidos como inadequado da postura pessoal na formação da área da Engenharia.

3.2.4 Disciplinas e reprovações

Entre permanecer e desistir na graduação em cursos de Engenharias e Tecnologias, existe a discussão sobre as dificuldades relacionadas as disciplinas vinculadas a matemática e suas derivações. A pesquisa sobre reprovações e disciplinas, realizada por meio do Sistema de Registros Acadêmicos da UTFPR, me permitiu quantificar esta dificuldade, que é também narrada pelas estudantes entrevistadas.

Inicialmente destaco que a retenção em disciplinas nos cursos, produz nos/nas estudantes sentimento de incapacidade, que pode provocar atraso no período de finalização da graduação, ou ainda desistência. Neste sentido, a compilação das informações no campus em estudo, no mês de julho de 2019, demonstram que as reprovações em duas ou mais disciplinas representam 40% dos/as estudantes em situação regular de matrícula. Percentualmente, as reprovações são equivalentes as desistências acadêmicas, que representam 42% do total de ingressantes neste *campus* universitário. Os dados relacionados ao índice de reprovação, atingem uma proporção maior ao refletir que cada estudante destes/as 40% reprovou no mínimo em duas disciplinas. Existindo ainda reprovações de três a onze vezes numa mesma disciplina, especialmente nos cursos de engenharias.

Para as análises que segue, considereei como recorte, apenas os 40% dos estudantes regulares em situação de reprovação em duas ou mais disciplinas, desta forma, verifiquei que:

Quanto à reprovação entre homens e mulheres nas engenharias, há, no período analisado, uma diferença percentualmente para menos na reprovação em disciplinas relacionadas às mulheres. Na Engenharia Civil, a diferença é de menos 15% e na Engenharia Mecânica é de menos 24%. Ou seja, no período analisado, constata-se que as mulheres nas Engenharias no *campus* da UTFPR em Guarapuava, tiveram menos reprovações em disciplinas nos seus cursos.

Nas Tecnologias, os dados revelaram duas situações: Em TSI 61% das estudantes, estão retidas em seus cursos por reprovações em duas ou mais disciplinas, e na relação com os seus colegas, a diferença é de mais 9%. No curso de TMI, não encontrei casos de reprovações entre as mulheres, ressalta-se que este curso, apresenta um baixo índice de participação delas, 5%. No entanto, as estudantes que estão regulares na graduação não apresentam reprovações em duas ou mais disciplinas em seu curso.

Considerando as disciplinas que mais reprovam, por curso e por gênero, analisamos que:

Na Engenharia Civil 43% do total de estudantes regulares no curso estão reprovados em duas ou mais disciplinas. Os registros sobre reprovações evidenciam que os/as estudantes reprovam em maior quantidade em Cálculo Diferencial e Integral 1 - 41%; Cálculo Diferencial e Integral 3 - 19%; Geometria Analítica e Álgebra Linear - 16%; seguidas por Física 2 - 14% e Física 1 - 11%. Considerando gênero relacionado as disciplinas, homens e mulheres têm maior reprovação na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1.

No curso de Engenharia Mecânica, o percentual de reprovação total é de 47% dos estudantes regulares no curso. As disciplinas com maiores índices de reprovações são: Cálculo Diferencial e Integral 1 - 40% dos/as estudantes; Geometria Analítica e Álgebra Linear - 29%; Cálculo diferencial e Integral 3 - 20%; Cálculo Diferencial e Integral 2 - 13%; Cálculo diferencial e Integral 4 - 12%. Considerando a divisão por gênero relacionado às disciplinas, as mulheres reprovam mais em Geometria Analítica e Algebra Linear - 29% e os homens reprovam mais em Cálculo Diferencial 1 - 96%.

Em Tecnologia e Sistema para a Internet, 54% é o total de estudantes que estão em situação de reprovação. As disciplinas que mais reprovam são: Introdução à Orientação a Objetos - 37%; Pensamento Computacional e Fundamentos de Programação - 30%; Desenvolvimento Para Web 2 - 29%; Estrutura De Dados 1 - 27%; e Linguagem Orientada a Objetos - 22%. Analisando a reprovação por gênero, evidencio que ambos reprovam mais em Introdução à Orientação a Objetos.

No curso de Tecnologia e Manutenção Industrial, as reprovações representam 43% do total e estudantes regulares no curso. As disciplinas com maior índice de reprovações são: Fundamentos matemáticos - 50%; Física - 41,07%; Resistência dos materiais - 14,25%; Eletrônica - 17,85% e Eletricidade - 17,85%. Neste não havia mulheres em situação de reprovação, como já evidenciei.

Os dados demonstram que no período analisado (2019, segundo semestre), as duas primeiras disciplinas com maior percentual de reprovação nos cursos ofertados pela UTFPR em Guarapuava, fazem parte da grade curricular do primeiro, segundo e terceiro períodos. Que correspondem aos três primeiros semestres da inserção do/a acadêmico/a na graduação. As disciplinas em evidencia, tem fundamentos matemáticos e físicos, e mulheres e homens apresentaram as maiores reprovações nestas disciplinas.

As diferenças evidenciadas na reprovação, por gênero, relacionado às disciplinas nos cursos de Engenharias e Tecnologias, não tiveram como objetivo mensurar quem tem melhor desempenho, mas evidenciar que ambos mulheres e homens tem dificuldades e potencialidades, e que o desempenho e habilidades nos conhecimentos matemáticos não estão associados a gênero. Concordamos com Casagrande e Carvalho (2011, p. 303), que “o rendimento escolar está permeado pelas relações de gênero, quer quando se analisam os números propriamente ditos, quer quando se analisam as justificativas para explicar a diferença no rendimento de alunas e alunos”, pois, a suposição de que os homens são melhores em matemática do que as mulheres, é socialmente construída (SCHIEBINGER, 2001), e os dados da pesquisa evidenciam que as mulheres podem ser tão boas ou melhores que eles no desempenho das disciplinas de cálculo. E que em várias disciplinas homens e mulheres são lidos como incapazes de realiza-las. Entretanto, as relações de gênero presentes em todos lugares, escolas, igrejas, comunidade, interferem na formação das mulheres para ocuparem estes espaços. Ou estando neles, passam por dificuldades para superar as defasagens criadas no decorrer de seu processo de escolarização e socialização. Para Lea Velho (1998), o afastamento das meninas da matemática se dá em torno da sétima série da escola, momento em que elas vão se afastando desta disciplina. Não se trata de um movimento consciente, mas resultante do processo de socialização que ocorre por muitos meios, inclusive pela falta de modelos que as possam inspirar.

Os relatos das estudantes evidenciam como são sentidas estas experiências acadêmicas. Conforme lembrou a estudante Exata (2018):

Muita dificuldade nas matérias de cálculo, até a época não tinha mudado a grade de TSI, que agora é bem menor os cálculos, né? Tinha 03 disciplinas de cálculo eu não consegui ir bem em nenhuma, não consegui passar em nenhuma. Tinha muita dificuldade de entender a lógica da programação, talvez eu entenda melhor hoje, talvez fosse por imaturidade, não me esforçar, mas hoje eu entendo melhor a lógica do que na época.

A estudante atribui as dificuldades sentidas naquele momento, a forma de como era organizada a grade curricular do curso de TSI e aos aspectos relacionados ao seu comprometimento pessoal. Não temos informações sobre os benefícios promovidos pela mudança na grade curricular do curso em evidencia. Consideramos que aprofundar o conhecimento proporcionado pela medida tomada em relação ao curso, poderia auxiliar para o

planejamento de outras intervenções capazes de conter o expressivo índice de reprovação e desistência neste curso. Outrossim, os dados gerais sobre reprovações atuais (2019/2) em TSI, nos leva a considerar que não se trata apenas de uma questão individual, pois mais de 50% dos/as estudantes regulares estão retidos em algumas disciplinas do curso.

Exata (2018) lembra que:

Quanto a programação eu pedia ajuda pra todo mundo, sempre tinha um menino que sabia mais, que conseguia ajudar a gente [...]. No cálculo eu me esforçava, eu lembro de noites a fio estudando álgebra, estudando cálculos, foi bem puxado, eu me matava de estudar pra tirar dois na prova. É bem complicado. Era horrível, eu me sentia como se eu não fosse suficiente sabe? [...].

Não se sentir suficiente, se esforçar e não conseguir, estudar muito e ser avaliada com nota baixa, gera sentimentos de incapacidade, causa frustração e se apresenta como uma das causas de desistência entre os/as estudantes dos cursos da UTFPR. O que não é uma prerrogativa de gênero, homens e mulheres reprovam e desistem em grande proporção nesta universidade, fato que me faz considerar o quanto inacessível se torna esta instituição, e que permanecer neste espaço requer um tipo específico de masculinidade, pois como me disse Exata (2018) “quem se forma lá tem que ser gênio mesmo, porque não é qualquer um”. Essa imagem que a estudante atribui ao formado pela UTFPR, explica o sentimento de incapacidade narrada por muitas das participantes desta pesquisa, sentimento que pode estar presentes também nas narrativas de muitos meninos em situação de desistência acadêmica.

Força (2018) lembra de como passou por esta experiência: “Tinha um monte de alunos que tiravam zeeeeero, todo mundo tirava nota baixa, e isso vai desanimando e você vai se sentindo incapaz, o que que eu estou fazendo aqui? Eu não consigo fazer nada, sou um lixo”. A narrativa exprime o sentimento de incapacidade sofrido pela estudante, na relação vivida no espaço acadêmico. Esta afirmação nos remete a argumentação de Arlette Farge (2015), falando que há nas palavras de sofrimento, sistemas relacionais e culturais, que possibilitam a compreensão de um universo. Neste sentido, sentir-se “lixo”, associado a ideia de coisa sem valor, desprezível, tem relação com a dificuldade de alcançar algo que a faria se sentir capaz, que lhe traria talvez reconhecimento, e que poderia lhe possibilitar o sentimento de pertencimento àquele grupo, e a dificuldade é assumida como derrota ou fracasso individual.

Somando-se a isso, as relações estabelecidas com alguns/as professores/as, naquele momento, não permitiram a superação das dificuldades relatadas pela estudante. Segundo ela, “os professores ficavam naqueles, alguns professores assim, a aí nem ligavam pros outros, você tá com dificuldade isso é um problema seu, e se vira” (FORÇA, 2018). O “ficavam

naqueles” se refere ao atendimento destinado a minoria dos/as estudantes que tinham bom rendimento nas disciplinas. Sua narrativa evidencia que o sofrimento de não conseguir, se soma ao de sentir-se desamparada, como se estivesse sozinha, o que nos remete à ideia do individualismo.

Relacionada ao individualismo, a competitividade, é também percepção de Força (2018) sobre algumas disciplinas. Em suas palavras: “Lá não tinha isso de se ajudar [...] os colegas se ajudarem, na verdade o melhor queria ser o melhor e queria ferrar os outros, [...], tinha muita competitividade, [...] não sei se é ainda, mais era bem evidente lá, a competitividade”.

Gênia (2018) relatou outras dificuldades relacionadas ao seu desenvolvimento acadêmico nas disciplinas. Em suas palavras:

Eu peguei cinco matérias, destas cinco matérias eu reprovei, em Física, Cálculo, se não me engano, não lembro se foi por nota ou por falta, mais eu peguei uma dependência em Topografia. Eu não ia muito nas aulas porque eu tinha aulas na quarta-feira, isso é um ponto também horrível pra grade dos alunos na hora em que a gente vai montar a gente não sabe direito montar, que a primeira vez que eu tava montando, e eu deixei só uma matéria duas aulas.

Para a estudante, a regulamentação da instituição, de que a partir do segundo semestre o/a estudante é responsável pela organização da grade curricular, podendo ter autonomia para escolher quantas e quais disciplinas quer cursar, considerando as compatíveis para o semestre, pode comprometer o desempenho e a aprovação nas disciplinas. Ela argumenta que a inexperiência do/a estudante pode atrapalhar o processo de escolha, e este/a pode não conseguir a disciplina no semestre. Sua narrativa tem respaldo em suas experiências.

Sobre as disciplinas e metodologia de ensino, Força ressaltou a inexperiência de alguns/mas professores/as. Segundo ela, faltava “[...] didática porque, não te incentivavam, falavam que seu trabalho tava uma porcaria, você tinha que fazer de novo, eles nem tinham passado ainda o conteúdo, o que eles queriam [...] eles não te davam uma estrutura pra você fazer”. A questão metodológica apareceu em outras narrativas das estudantes, evidenciando a importância de estudar os aspectos metodológicos do ensino-aprendizagem, voltado para às áreas das tecnologias e engenharia.

A estudante Gênia (2018) analisa alguns aspectos envolvidos no ambiente institucional que podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, especialmente no início do curso.

Em suas palavras:

O comportamento de alguns professores, às vezes, não sei se é por brincadeira ou porque, tinha alguns professores que tinha a filosofia de pressionar os alunos no curso pra quando eles tiverem no mercado de trabalho eles estarem preparados. Mas eu sempre tive na minha cabeça, ok! Mas ter uma pressão estando formada, é totalmente diferente de ter uma pressão em cima de você sem conhecimento nenhum, com você com 17, 18 ou 19 anos, sabe? [...] no discurso dele traziam muito dessa pressão do a você, que estudou em escola pública não vai conseguir passar nem da primeira parte.

A pressão, o estímulo ao individualismo e a competitividade, estão envolvidas nas questões narradas pela estudante, como fator que pode provocar insegurança e instabilidade e atingir o desempenho acadêmico do/a estudante. Tais atitudes parecem estar vinculadas à ideia da ciência como construção do conhecimento puramente objetivo, desconsiderando o sujeito, seu desenvolvimento, as relações sociais que implica em seu processo de aprendizagem.

3.2.5 Desistir de permanecer e as implicações institucionais

A trajetória acadêmica das mulheres entrevistadas, para fins deste estudo, desemboca no processo de desistir da graduação. Assim, a forma como foram as escolhas, a adaptação ao espaço institucional, as relações pessoais e de gênero, as disciplinas e as reprovações, mesclados com as assimilações e com os sentidos atribuídos por elas, compõe a subjetividade deste trajeto. Desistir de permanecer na universidade, foi um processo elaborado por estes sujeitos, em períodos que não pode ser mensurado nesta pesquisa. O que consegui apreender, foram os relatos daqueles momentos em que decidiram deixar a instituição e a graduação.

Sufrimento, culpa e/ou alívio, circundam esta decisão. Para Farge (2015, p. 17), “a dor revela a formidável tensão que faz com que se confrontem a ordem e sua negação, a violência e o sentimento vitimário, o ódio e o desejo”. Pois estas expressões de dor, continua a autora, “formam laços sociais, configurações relacionais que devem ser levadas em conta, tanto ou mais que essas palavras e esses atos representados numa cena pública” (FARGE, 2015, p. 17). O sofrimento manifesto, revelam as relações sociais e as mudanças provocadas a partir desta experiência.

As narrativas sobre as motivações para interromper o percurso da graduação, aparecem como queixas deste estado de renúncia e também de dor. Ao mesmo tempo, denota denúncia e ressignificações e/ou transformações. E expressam o momento vivido pelas mulheres participantes desta pesquisa.

As dificuldades relacionadas as disciplinas, foram apontadas como motivadoras da desistência, pela estudante Exata (2018):

Não consegui passar nas matérias é o primeiro motivo, porque eu me sentia muito fracassada, estudava, estudava cálculo e não passava. Eu não passei em nenhuma das matemáticas, e isso me deixa até hoje muito revoltada, no que eu poderia ter feito melhor; a minha imaturidade com certeza contribuiu, porque eu via as coisas e pensava tem que ser assim, vai ser assim, não é assim que funciona né? A gente cresce e vê depois, e simplesmente eu vi que aquilo não era pra mim, eu não sou de exatas (risos) eu queria outra área.

As dificuldades são assimiladas pela estudante como seu fracasso, como sua incapacidade de não dar conta das disciplinas de matemática, e, mais uma vez, ela reivindica para si a responsabilidade pela desistência, e busca encontrar razões que a fizeram não conseguir. Ela conclui que aquela não era sua área. Sua mãe não concordava com a desistência e insistia com a estudante para que continuasse o curso. Segundo Exata ela, a mãe alegava:

Que estava me ajudando muito aqui pra eu estudar, que eu não podia parar de estudar, o que eu ia fazer, não tinha nada em vista, eu não tinha pra onde ir. Eu falava pra ela que eu não tava no meu lugar e precisava sair, tanto que eu lembro que no dia que eu tranquei a faculdade, eu tranquei sem falar com a minha mãe, sem falar pra ninguém, só uma amiga foi comigo no departamento lá. Eu cheguei no RU e falei para os meus amigos: “- eu tranquei a faculdade” e eu comecei a chorar muito, eu fiz todo mundo faltar aula aquele dia pra ficar chorando comigo no RU (risos) Foi muito forte a saída de lá, foi uma decisão muito difícil, mais pela família que eu tinha construído, do que pelo curso mesmo, eu não me vejo trabalhando com computação (EXATA, 2018).

A estudante construiu vínculos de amizade no *campus*, fez várias menções sobre o que significou a UTFPR na vida dela. Ela desistiu porque não se identificava com o curso, mas se sentia bem no ambiente da instituição. O motivo para a desistência no sistema de registro acadêmico é: Desistência gerada no sistema, falta de matrícula. Exata (2018) está cursando Fisioterapia na UNICENTRO em Guarapuava.

Moderna (2018), ao analisar os motivadores de desistência, também destaca uma percepção dicotômica entre as ciências exatas e humanas, supondo que o seu perfil pessoal é mais compatível com as áreas de humanas. De acordo com a estudante:

O motivo fui eu, mas o ambiente é muito importante, as relações são necessárias pra gente se sentir bem no curso. Só ir pra faculdade e não ter relacionamento social, e não conseguir se enturmar é complicado. Eu sou bem mais humana assim, sempre gostei de falar, participar das coisas e lá é um ambiente muito complicado.

A estudante permaneceu na graduação por dois anos e meio. Sua trajetória acadêmica foi marcada pelo envolvimento em ações junto ao movimento estudantil e na participação de projetos desenvolvidos pelo NUAPE do *campus*. O fato de gostar de falar e interagir, aparece para a estudante como incompatível com o ambiente da UTFPR. Como motivo de desistência, no sistema de registros acadêmicos consta: Desistência gerada no sistema, falta de matrícula. A estudante mudou-se para Curitiba com a intenção de trabalhar e não temos informações sobre encaminhamentos relacionados a graduação.

Força (2018) também foi uma estudante que relacionou a sua desistência com o ambiente universitário. Entrou na UTFPR, quando o *campus* foi implantado em Guarapuava, e foi responsável, junto com outras acadêmicas e acadêmicos pelo processo de formação do Diretório Central de Estudantes – DCE. Participou de muitas atividades relacionadas as demandas dos/as estudantes no período em que foi graduanda, e encampou ações relacionadas às mulheres na universidade. Segundo ela:

Daí fui eu quem fundei o DCE, né? E daí teve toda uma briga lá, com a galera da engenharia, toda uma questão que eu tentava levar as coisas pra universidade, a gente coloca cartazes na universidade contra o machismo, eles riscavam, eles arrancavam, nos grupos eles mandavam a gente lavar louça, é umas coisas assim, tinha um professor que era bem machista também, falava umas coisas na sala, assim bem nada a ver, sabe? (FORÇA, 2018)

A estudante lembra de um episódio de discussão vivido com os/as estudantes das Engenharias do *campus*, por meio das redes sociais, em que meninos graduandos em Engenharia se manifestaram de forma machista e sexista, a partir de uma suposta brincadeira. O fato foi na sequência de um ato mobilizado pelo DCE sobre machismo institucional.

Força (2018), faz menção ainda à questão de ter, em suas palavras, “fundado o DCE”, como um manifesto de como isso também causou desgaste na sua permanência. Além de que, a presença de um professor com posicionamento machista, lhe provocava o sentimento de que não havia sentido estar naquele ambiente. Sobre os motivos da desistência ela analisa,

Eu desisti por que não conseguia tirar notas, porque eu percebia em alguns professores esta superioridade acontecia muito deles falarem: “eu sou doutor e eu sei e você não sabe nada”, colocava o aluno pra baixo, né? Ok a gente não sabe, a gente tava ali pra aprender mesmo, né? E isso foi o motivo, e aí eu tava ficando muito triste assim, sabe? Eu acho que foi mais pela questão de eu estar me sentindo muito incapaz. E eu sabia que eu tinha capacidade, e ali eu não me sentia capaz pra fazer as coisas, não ia pra frente, fiquei lá três anos, e faltava um monte de disciplina pra fazer. E o ambiente também, sabe? O ambiente ser muito masculino, por ter esta questão do machismo, por a gente não ter voz lá dentro, foram várias coisas que daí acabaram me deixando bemmm pra baixo, assim, e eu pensava: “não quero, não preciso disso e daí foi que eu decidi.” (FORÇA, 2018)

Percebe-se o sentido de desistir, de abdicar de algo que estava comprometendo aspectos emocionais de sua existência. O investimento feito pela estudante na instituição por três anos de permanência, chegou no seu limite e ela desistiu de tentar. As repetidas reprovações em disciplinas da matemática, foi o motivo declarado. Junto a ele, se soma a percepção do ambiente como hostil e masculino, que provocava na estudante sentimentos de inferioridade e incapacidade. No sistema de registros acadêmicos o motivo declarado foi: matrícula em curso. A estudante, após sair da UTFPR, está cursando Filosofia na UNICENTRO em Guarapuava/PR.

Criativa (2018) foi a estudante entrevistada que permaneceu por mais tempo cursando Engenharia Civil, foram no total seis anos, entre a experiência no *campus* da UTFPR em Pato Branco e posteriormente em Guarapuava. A trajetória desta estudante, que passou também pela oportunidade de intercâmbio internacional no Programa Ciência sem Fronteiras, possibilita a análise das dificuldades de assumir esta decisão para si e para os pais. Em suas palavras:

Além é claro do fato de não ser aquilo que eu queria pra minha vida desde o início, e eu só não tinha coragem mesmo. Eu tava me sentindo bastante deslocada, eu tava no meu limite mesmo assim, eu tava bem deslocada de tudo, então dentro da UTF também acabava sendo assim, mais aí eu não sei até que ponto que era a Universidade, até que ponto que era a abertura que eu não tava tendo pra entrar em contato com as pessoas mais . Eu tava me sentindo bastante deslocada assim e achava que não conseguia conversar, e ou desenvolver. (CRIATIVA, 2018)

A desistência foi pensada por Criativa (2018), desde o primeiro semestre do curso, e ela conflitou com este desejo por todo o período em que esteve na universidade. No entanto, analisa que não teve coragem. Com o passar do tempo, esta situação a levou ao seu limite,

sobre o que ela reflete que estava deslocada, uma expressão usada para comunicar que se sentia fora do lugar. E naquele momento, não era só relacionado a universidade, mas também em relação a sua vida. Mesmo assim, ela insistiu em buscar meios para permanecer. Segundo a estudante:

Eu até tentei desenvolver uma pesquisa de iniciação científica voltar pra uma área que eu gostasse, porque eu sempre gostei muito do contato com a comunidade e sempre gostei muito de pensar a minha graduação com algum sentido social assim e perceber que eu tava fazendo alguma coisa realmente que retribuísse um pouco o investimento que a sociedade faz em nós, estudantes de Universidade pública. Mas a iniciação científica acabou não dando certo e eu sentia que nada mais fazia sentido. (CRIATIVA, 2018)

Sua reflexão busca na memória encontrar os esforços, as tentativas realizadas para não desistir, para continuar na formação que já havia lhe custado anos de investimentos seus e de seus pais, como se precisasse justificar, que tentou, que buscou estratégia para gostar do curso, e seguir para a formação. No entanto, em suas palavras:

Como em Guarapuava eu tinha a oportunidade de ir de carro, tinha dias que eu chegava no estacionamento e não tinha coragem de descer. Ficava travada dentro do carro, tentando criar forças, mas não ia. Eu andava de cabeça baixa nos corredores, sentia como se todos me julgassem. Sentia que não tinha com quem compartilhar os meus problemas e questionamentos. Desistir foi uma consequência de tudo isso, foi meio que uma tentativa de me libertar desses problemas. (CRIATIVA, 2018)

A culpa, o medo e o desejo, são sentimentos presentes na narrativa da estudante, e são expressos como sofrimento. A preocupação era decepcionar os pais que esperavam a formação da filha após tanto tempo na graduação. Contudo, ela ainda cursava o quinto período, e teria a metade do trajeto a percorrer. Além disso, ela tinha receio de deixar o curso, insegurança de tentar a Arquitetura que era o seu desejo desde o início. Todas estas situações, especialmente nos últimos semestres, contribuíram para que ela, em meio ao desânimo, encontrasse condições de desistir. Sobre o que ela desabafa “foi meio que uma tentativa de me libertar desses problemas” (CRIATIVA, 2018). No Registro do Sistema Acadêmico o motivo da desistência é “Reopção de Curso”, a estudante está cursando Arquitetura na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Gênia (2018) lembra que os motivos de desistência do curso de Engenharia Civil na UTFPR foi:

Distância com a família e agravante dos meus transtornos psicológicos, não tinha mais como eu ficar na UTF, sem o apoio dos meus familiares, mesmo com o apoio dos meus amigos eu não conseguia ficar mais na Utf; e toda a trajetória que eu fiz, foi fazendo com que eu ficasse cada vez mais desanimada e chegasse ao ponto de

me perguntar será que me formar em engenharia civil, custa a minha sanidade mental e a minha felicidade? Duas coisas que eu já não tinha mais, foi aí que eu desisti (GÊNIA, 2018).

A estudante analisa que a decisão de sair, assim como ocorreu no processo de escolha, foi refletida e acompanhada pela família. Permaneceu na UTFPR, por cinco semestres, e neste período desenvolveu uma doença causada por alteração no seu estado emocional. Em sua narrativa, ela lembra que sempre teve ansiedade, e que tem herança hereditária do que é conhecido pela medicina como cortisol desregulado. Então, quando ela chegou na UTFPR em Guarapuava, segundo ela, “devido a pressão por tá longe da minha família, isso acabou piorando muito, e se tornando um transtorno, então eu fui diagnosticada com transtorno de ansiedade generalizada.” (GÊNIA, 2018).

Segundo a estudante, o médico que realizou o acompanhamento na época, explicou que ela tinha uma predisposição a desenvolver a doença, e as suas condições emocionais potencializaram o quadro diagnosticado. Ela relatou ainda, que desmaiou em sala de aula, em momento da prova e que foi atendida pelos colegas, pelo professor e depois passou pelo atendimento psicológico do DEPED/NUAPE. Os sintomas da doença eram momentos de pânico, seguidos do desejo de ficar sozinha, e sentimentos de profunda tristeza. Acompanhado desta questão ela desenvolveu depressão, e toda a situação estava causando muita preocupação dos familiares e a estudante passou a analisar que:

Não era nada daquilo que eu tinha imaginado pra mim, não compensava, sabe quando você põe na balança, e mesmo que eu ficasse tentando mais anos e provavelmente eu me formaria em sete anos, sei lá. Mais assim, pra mim não compensava mais, eu não queria ter aquela vida assim, sabe? Ter um pouco mais de maturidade também me ajudou a tomar esta decisão de sair do curso, e ver que aquilo não deu pra mim, se eu tava com problema em cálculos e eu já tinha mais cálculos pra fazer ainda, e se realmente eu tinha criado esta resistência que é uma coisa que só com terapia de anos pra resolver e entender melhor, pelo menos um ano, pra entender aprofundado porque de eu não conseguir passar naquela matéria em específico mesmo sabendo calcular limite e derivado e integral, então assim, não compensa, sei lá.

Gênia (2018) foi uma estudante com ótimo desempenho escolar na área da matemática, e este foi um dos elementos considerados para a escolha da Engenharia Civil. Sua análise nos remete a considerar os determinantes do processo de aprendizagem e as relações sociais estabelecidas. Ela avaliou que permanecer naquele ambiente estava lhe custando a saúde, e então, em suas palavras:

Eu podia trancar e voltar depois de um ano de terapia, mais eu resolvi não me expor a isso, porque eu tinha muito medo de voltar tudo de novo, mesmo depois de tratamento e apoio da minha família, então assim, eu não queria passar por tudo aquilo de novo e resolvi abandonar o curso mesmo e tentar outra coisa, tanto que eu mudei de curso e não pretendo voltar pra engenharia.

Os meses que antecederam o momento em que tomou a decisão, foram lembrados com detalhes pela estudante, como dias difíceis. Pois mesmo medicada e em acompanhamento psicológico, seu estado de saúde inspirava cuidados, e o médico a orientou de sempre avisar alguém de sua confiança, onde estaria, como estaria, e hoje ela avalia que o médico temia que ela cometesse suicídio. Assim, mesmo podendo optar por trancar o curso e retornar, ela não queria colocar em risco o retorno dos sintomas manifestados pela doença, e isto foi determinante em sua decisão. No registro de desistência do Sistema Acadêmico consta como “Reopção de curso”. Gênia (2018) está cursando medicina na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A estudante Sapiência (2018) também passou por doença de origem emocional, que pode ter sido potencializada nas relações estabelecidas no ambiente universitário. Ela foi diagnosticada com depressão severa, e a desistência nos foi relatada como abandono do curso, segundo ela: “Eu não consegui ir na UTF para fazer a desistência, foi ficando cada vez mais difícil entrar naquele lugar”. Como já analisei a estudante passou por um episódio de violência na universidade, que pode ser caracterizado como *bullying*, iniciado no primeiro dia de aula. O que, segundo ela, comprometeu o seu desenvolvimento acadêmico (reprovações e pouco desempenho nas disciplinas) e culminou no seu abandono do curso.

As consequências da desistência ainda são sentidas pela estudante, que passou cinco semestres no curso, e na época da nossa entrevista, dois anos após sua saída, relatou a dificuldade em falar sobre a instituição e retomar os sentimentos e as experiências sofridas naquele espaço institucional. Relatou que fora orientada pela psicóloga, que a acompanha, para conceder a entrevista. No entanto, só aceitou participar da pesquisa, se nos encontrássemos em um espaço que não fosse a UTFPR.

Segundo Sapiência (2018), a desistência foi um momento de sofrimento e de isolamento. Em suas palavras: “Depois que eu saí da UTF, eu fiquei seis meses sem sair de casa, e não saía pra nada, a minha família ficou desesperada porque não sabia o que estava acontecendo comigo”. Segundo a estudante, ela parou de ir na faculdade, e não conseguia sair do seu quarto, passava os dias comendo pouco e chorando muito, não conseguia expressar o

que sentia e tinha receio de falar sobre os motivos deste quadro, e ser julgada ou ainda ridicularizada pelas pessoas.

A estudante lembra que sofreu muitas perdas, durante o período que esteve na UTFPR e posteriormente. Segundo ela, “[...] eu sempre fui muita ativa, eu fazia judô, participava de campeonato, sempre tive uma vida muito agitada, depois que eu entrei na faculdade eu fui perdendo tudo isso”. E continua: “hoje estou bem melhor, também são dois anos de terapia, já melhorei muito” (SAPIÊNCIA, 2018). Sobre a instituição Sapiência (2018), lembrou:

Sim, ela falou que não fazia acompanhamento ali, que era importante eu procurar um psicólogo. Eu já fazia acompanhamento e faço até hoje, acho que isso me ajudou. Pra falar a verdade, desculpe, mais depois que eu sai ninguém foi atrás de saber se eu estava bem. Só o DERAC mais porque queria saber da matrícula, de lá ninguém se importou em saber o que tinha acontecido (com ressentimentos). Foram as meninas da época do magistério, que são minhas amigas até hoje, que me ajudaram, eu lembro que foram no CEDETEG falar com uns professores que elas conheciam pra saber se podiam fazer alguma coisa, imagine outra instituição.

A análise da estudante é de desamparo; não se sentiu acolhida entre os colegas de turma, e nem mesmo pela instituição. O motivo da desistência foi registrado no Sistema Acadêmico como: “Desistência Gerada Sistema - Falta De Matrícula”. Ela informou que no início deste ano (2019) iria começar Engenharia de Alimentos na UNICENTRO.

Ainda em relação a desistência, a estudante Engenhosa (2019) relatou que precisou desistir do curso de TMI, em razão da mudança de endereço, para outro estado. Não apresentou outros elementos vinculados as relações pessoais e/ou institucionais como razão da desistência. No registro acadêmico consta como trancamento de curso, a estudante atualmente não está estudando, e não tem previsão para retornar a estudar.

Bravura (2018) é a única estudante que desistiu do curso e retornou na sequência. A desistência ocorreu em 2017/1, e não há no sistema de registros acadêmicos motivos declarados. Segundo a estudante, ela estava com muitas dificuldades no acompanhamento do curso, então recorreu a desistência para que pudesse melhorar seu coeficiente acadêmico, que é o índice que mede o desempenho acadêmico do/a estudante em cada período letivo. A estudante está cursando TMI, no sexto período e manifesta o desejo em finalizar o curso.

Os dados da pesquisa mostram que os/as estudantes do *campus* universitário em estudo, desistem em grande número no primeiro semestre. Ou seja, não concluem e/ou apenas finalizam o semestre e desistem, e em todos os cursos o percentual de desistência neste

período é acima de 40% dos/as estudantes. É importante dizer, que os semestres de permanência dos/as estudantes não correspondem ao período que o estudante estava no momento da desistência. Como já enfatizei, o percentual de reprovação é alto e isso gera retenção dos/as estudantes em seus cursos.

No curso de TMI, das 17 estudantes desistentes, 10 desistiram no primeiro semestre e dos 178 homens, 121 deixaram o curso nesta fase. Em relação aos números, observo que o tempo máximo de permanência é de seis semestres para as mulheres, enquanto que 32% dos homens permaneceram de 3 a 10 semestres antes de desistir.

Em TSI, assim como em TMI, o percentual de desistência no primeiro período esteve acima de 50% para homens e para mulheres. No entanto, observamos um tempo maior de permanência dos/as estudantes até desistirem, sendo que 46% das mulheres e 43% dos homens, permaneceram na graduação de dois a quatorze semestres. Ressaltamos que apenas um estudante permaneceu neste curso por quatorze semestres.

Entre os/as desistentes no primeiro semestre em Engenharia Mecânica, o percentual de mulheres é de 54%, enquanto que entre os homens é de 44%. Observo, neste curso, diferença relacionada à TMI e TSI. A porcentagem de estudantes que permanecem em até oito meses é 9% dos/as desistentes, sendo um número maior de estudantes que prolongam a permanência no curso.

Em Engenharia Civil, o percentual de desistência no primeiro semestre é de 47% para homens e 40% para mulheres, sendo que os/as demais estudantes permanecem até quatorze semestres no caso dos homens e dez semestres entre as mulheres. Notamos que doze estudantes ficaram até oito semestres para então desistir.

Saltam aos olhos o número elevado de estudantes que desistem antes de completar o primeiro semestre. São estes que dão peso para compor este alto percentual de desistentes no primeiro semestre. Em números absolutos, considerando homens e mulheres, no curso de TMI dos 175 desistentes, 94 não encerraram o primeiro semestre, para TSI dos 337, 193 desistiram no primeiro semestre. Nas Engenharias a situação é semelhante, para a Civil dos 197, 79 desistiram antes de finalizar o semestre e na Mecânica entre os/as 308 desistentes, 71 saíram sem concluir o curso.

Considerando que a escola cumpre papel também no disciplinamento dos corpos, por meio de suas regras, imposições, estímulos aos modos de comportamentos, e assim contribui em grande medida (aos sujeitos que a acessam) na construção de suas percepções sobre identidade de gênero (LOURO, 2016). Analiso que, também, no espaço universitário, há a

necessidade de reprojeção de ações educacionais em todos os setores da universidade, que possam ampliar, incluir e favorecer a permanência de todos e todas.

As desistências acadêmicas foram significadas pelas estudantes como incapacidade de permanecer naquele espaço institucional universitário, as reprovações constantes causaram nestes sujeitos a impressão de que não conseguiriam. Neste aspecto, avalio que não se trata de exclusividade das mulheres, pois os números de reprovações geral, alertam que eles também estão reprovando e desistindo numa proporção alarmante, acima de 40% dos estudantes.

As fontes desta pesquisa, apontam que as implicações institucionais para a desistência, estão impressas na forma de se constituir esta universidade, objetivificada no estímulo a competitividade e na organização de uma estrutura que conduz a um desenvolvimento voltado para o desempenho do indivíduo. As entrevistas evidenciam que ser mulher no espaço da UTFPR, requer enfrentar também as dificuldades relacionadas a estar na instituição, no entanto, embora este fato gere uma dificuldade a mais, não é identificado como o motivo de desistência.

Concluo, até aqui, que as relações de gênero compõe a desistência acadêmica, compreendendo que gênero é expresso nas relações de poder entre as pessoas, e está na constituição das instituições sociais. O que exige maiores estudos para compreender as significações de desistência também para os homens.

Os dados apresentados nesta pesquisa, evidenciam algumas situações experienciadas pelas estudantes que deixaram o espaço institucional. São questões pertinentes, que podem contribuir para a ampliação de estudos neste campo e na consolidação de novas práticas. Contudo, o processo de pesquisa que não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, evidenciam situações que continuarão a me instigar a pensar proposições, a fim de contribuir para a construção de um espaço universitário plural e inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu gostaria muito que os pais e as mães das meninas pudessem olhar hoje nos olhos delas e dizer: ‘Sim, a mulher pode’.
(Extraído do discurso da posse de Dilma Rousseff, primeira mulher presidenta do Brasil, em 2010)

Ao chegar ao final deste estudo, lembro da orientadora que me conduziu na pesquisa, a professora Luciana Klanovicz, em uma de suas falas, que para mim, foi marcante nesta trajetória, ela dizia:

Quando começamos uma pesquisa é como se estivéssemos tecendo uma peça de roupa, e que inicialmente tínhamos a intenção de produzir um cachecol e no decorrer da produção, vamos mudando de ideia, considerando outras questões e acabamos por produzir um casaquinho (KLANOVICZ, 2018).

A analogia da tessitura com o trajeto da pesquisa é coerente, e me transmite o significado deste processo. Realmente é um movimento de idealização, pressuposições, planejamento, construção, desconstrução e reconstrução, como se tecêssemos e depois desmanchássemos num contínuo ir e vir, de pensar e repensar, de ter certezas e incertezas, transitórias e permanentes. Em que temos um ponto de partida, e embora tenhamos traçado um trajeto, não conseguimos presumir com exatidão qual será o desfecho, ou a chegada.

Minha partida é o campo de atuação profissional; me coloquei na pesquisa devido às inquietações surgidas naquele espaço, e a pesquisa me devolveu ao campo profissional, me colocando novas inquietações de investigação, que me transmite a necessidade da continuidade. Em tudo isso, me descobri como mulher pesquisadora, e como tanto, descobri inúmeras outras cientistas que dedicam a sua trajetória de vida, a questionar os pressupostos androcêntricos e sexistas envoltos na construção da ciência e da tecnologia.

Outrossim, o reencontro com as oito mulheres participantes da pesquisa, e a possibilidade de analisar a trajetória acadêmica destas, foi desafiador e prazeroso. Ouvir as histórias, me aproximar das suas experiências, me ensinou sobre a instituição e sobre as relações de poder e de gênero implicadas na sua constituição e nos relacionamentos cotidianos do ambiente universitário. Mais que isso, o debate sobre desistência acadêmica, me alertou para a urgência de repensar estratégias institucionais e ampliação de estudos que contribuam para o encaminhamento de soluções para este problema.

O ambiente institucional secular, que se transformou na UTFPR, foi construído com a intenção de atender ao público masculino; verificamos por meio do estudo realizado que há uma manutenção de alguns aspectos dessa história. A discrepância na participação de mulheres em relação aos homens, 33% para 67% respectivamente, indica que apesar das mudanças ocorridas no campo legal e social, elas ainda não ocupam igualmente as vagas nas instituições de educação tecnológica.

Analisando as áreas do conhecimento relacionadas aos cursos oferecidos na UTFPR, constatamos que os *campus* universitários que oferecem cursos de licenciatura, tendem a aumentar o número de discentes mulheres e a diminuir a distância proporcional entre os gêneros. Entretanto, considerando os objetivos institucionais e o direcionamento da universidade que é especializada em educação tecnológica, os cursos são em sua maioria nas áreas das engenharias e das tecnologias, e em nenhum dos treze campi, as mulheres proporcionalmente se igualam ou superam o número de homens. Evidenciando a subjetividade na manutenção das escolhas profissionais a partir dos estereótipos dicotômicos entre feminino e masculino.

Quando analisamos os *campi* que oferecem apenas engenharias e tecnologias, a proporção de mulheres em relação aos homens é ainda menor, como é o caso da UTFPR, *campus* Guarapuava, em que a presença de mulheres é 18%. Na história da constituição das engenharias no Brasil, se encontram explicações para os padrões masculinizados deste campo do conhecimento, na sua vinculação inicial às escolas militares, e na sua direção de atuação vinculada às estratégias de guerra e a construção de fortes (LOMBARDI, 2004). Aspectos que vinculam a exigência de atributos como força, lógica, razão, vinculados socialmente a um tipo de masculinidade.

O ranço dessa história está presente nas constituições das engenharias na contemporaneidade, pois as mulheres apesar de estarem ocupando estas áreas, não as ocupam de forma igual. Mesmo nas engenharias, se constata divisões e constituições de guetos, entre as percebidas como mais masculinas ou femininas.

Vários estudos se dedicam a compreender aspectos relacionados a inserção das mulheres na área da ciência e da tecnologia, e segundo Tabak (2002), fomentar o debate sobre a participação das mulheres na produção da ciência e da tecnologia, pode se constituir como enfrentamento de duas situações que parecem problemáticas para o desenvolvimento social. A

primeira, está em garantir o acesso, a permanência da mulher nos espaços educacionais, na perspectiva de romper com bases de concepções sexistas e machistas que majoritariamente são edificados os espaços institucionais; e a segunda é a necessária incorporação do pensamento e contribuição da população feminina para garantir o desenvolvimento social, cultural, político e econômico de um país.

Assim, considero que tão importante como refletir sobre a inserção e a permanência, é a indagação sobre a desistência de mulheres nas áreas das engenharias e das tecnologias. Como foram as escolhas? Como são as relações pessoais e de gênero na instituição que oferece os cursos na área da educação tecnológica? Como é o ambiente institucional? Como acontece a desistência? São questões que me instigam, me moveram nesta pesquisa, e requer continuidade.

Neste sentido, analisei a trajetória subjetiva de permanência e desistência de estudantes dos cursos de Engenharias, Mecânica e Civil, e Tecnologias, de Sistema para a Internet e de Manutenção Industrial, da UTFPR, *campus* Guarapuava, em que o percentual da presença de mulheres é baixo, e a desistência é alta tanto para homens como para mulheres. Considerando estes dados, e as observações construídas pela minha atuação como servidora pública nesta instituição, me perguntava se as relações de gênero exerciam influência na decisão de desistir do curso.

As relações de gênero, compreendidas como relações de poder, como forma de organizar a sociedade numa perspectiva hierárquica, estabelecendo categorias dicotômicas em permanente tensão e conflito, a começar pela percepção de diferenças naturalizadas entre homens e mulheres, estão em todas as relações e perpassam as instituições sociais. Pode ser entendida como parte da cultura, e foi construída histórica e socialmente.

Esse entendimento dicotômico está na subjetividade ocidental. Pensamos, definimos, sonhamos e agimos com ele, o que não significa que somos apenas manipulados pela estrutura maior da sociedade, e tão pouco que não podemos alterá-lo. Com apoio em Guattari (2005), entendo que o sujeito não é somente aquele pleno de suas razões, como no período iluminista, mas também não é, o totalmente explorado, manipulado, mas ambos. Neste aspecto, gênero, como relação entre os sujeitos, não se constitui apenas da dominação de homens sobre as mulheres, mas de uma construção cultural e social, em que as mulheres também participam.

Ao analisar as relações de gênero construídas no âmbito da instituição em que realizamos esta pesquisa, a UTFPR Guarapuava, verifico que as dificuldades de desempenho acadêmico acometem homens e mulheres. Tanto que as reprovações e as desistências ocorrem

em alto número para ambos. E considerando as reprovações, há uma ligeira diferença para baixo no caso das mulheres nas engenharias. Ponto destacado apenas para analisar que não são verdadeiras as constatações biologizantes para as áreas do conhecimento que vinculam os homens como melhores nas disciplinas das ciências exatas.

Esta pesquisa indica que 40% dos/as estudantes do *campus* reprovam em pelo menos duas disciplinas, situação que aparece nas narrativas das estudantes como um elemento motivador da desistência. As reprovações acontecem com mais frequência nos três primeiros semestres, época em que os/as estudantes estão passando concomitantemente por uma série de mudanças na vida pessoal, vinculadas à entrada na universidade.

Os dados alertam para a gritante desistência acadêmica no meio institucional em que a pesquisa foi realizada, em que o percentual de desistentes é 42%, e a diferença em número da desistência entre homens e mulheres não se mostra significativa. Evidenciando que a diferença de gênero relacionada ao número de ingresso de homens e mulheres na UTFPR, ocorre na entrada destes na universidade, enquanto que na desistência, em quantidade, esta diferença não é observada. No entanto, as entrevistas realizadas, evidenciam que as mulheres passam no ambiente universitário por dificuldades relacionadas às relações de gênero, que se manifestam na relação professor/a e estudante, na relação entre os/as estudantes, e está presente no cotidiano do desenvolvimento das atividades acadêmicas, produzindo um ambiente hostil. Estas situações são analisadas pelas participantes como resultante da cultura machista, que atinge também as universidades.

As narrativas evidenciaram adoecimento emocional em cinco das participantes, e em dois casos foram motivadores da desistência. Todas as entrevistadas analisam que o quadro de doença fora potencializado no momento de permanência na universidade. Neste aspecto, observamos a necessidade de pesquisa para conhecer a relação de doenças emocionais, desistência e gênero, afim de entender como as doenças no ambiente acometem homens e mulheres, e ainda perceber em que proporção as relações de gênero potencializam estas doenças.

O adoecimento emocional que atinge os corpos das mulheres, pode ser resultante também, das pressões para a adaptação ao espaço tido como do outro. O outro aqui entendido como aquele para quem se supõe destinar a educação nas áreas das engenharias e das

tecnologias, o homem branco, heterossexual, cristão. E, este espaço, parece não combinar com o design do corpo da mulher, dado a forma que assume.

As mulheres que prevalecem a presença e os estereótipos masculinos são resistência (LOMBARDI, 2004) e mudam os espaços que ocupam. Contribuem para o que Guattari (2005) chamou de microrruptura, provocam fissuras no sistema, por meio de práticas questionamentos, muitas vezes movidas pelo sofrimento sentido, pois a dor, pode provocar mudanças (FARGE, 2011).

Considero que desistência é ruptura, e ao ouvir sobre como ela aconteceu para as mulheres entrevistadas, evidencia que as relações de gênero têm implicância com a permanência e a desistência de mulheres em cursos de Engenharias e Tecnologias. No entanto, os motivos declarados por elas no momento da desistência não possibilita quantificar esta questão, as dificuldades narradas pelas estudantes não aparecem nos registros acadêmicos. Neste sentido, refletimos sobre a necessidade de ampliar a pesquisa relacionando gênero e desistência na instituição em evidência, procurando compreender em que medida elas interfere na desistência acadêmica de mulheres, mas também dos homens.

O momento político vivido no Brasil (2019) em que o ataque à educação pública, especialmente no âmbito federal, com redução de investimentos tanto para as ações da manutenção do ensino, como para a continuidade das pesquisas científicas brasileiras, a resistência acontece também com aprofundamento de pesquisas que possam encontrar soluções para melhorar a atuação profissional e institucional.

A importância desta dissertação reside, portanto, na possibilidade de captar a subjetividade, a fim de pensar intervenções que possam contribuir para uma educação igualitária, que acolha com qualidade mulheres e homens, e que rompam com padrões estereotipados que mantém a ordem hegemônica dos padrões de gênero.

A partir das narrativas foi possível refletir sobre as questões que me instigaram na pesquisa, e compreender as relações de gênero nesse espaço institucional sob o prisma das mulheres estudantes. Foi possível reconhecer, nessa relação, as dificuldades vivenciadas, as possibilidades existentes, criadas e recriadas, e a necessidade de implementação de ações e programas que possam contribuir para o atendimento educacional especial às mulheres. Isso implica considerar a construção histórica de apagamentos delas nas áreas das Engenharias e Tecnologias. Sobretudo, a pesquisa me possibilitou compreender a desistência, também como um início, como uma possibilidade de reinvenção dessas mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S.S. “Socialização às avessas”: Implicações de uma lógica cultural adultocêntrica na educação de crianças pequenas. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.
- ALMEIDA, H. B.; RAMIRES, M. C.; SOUZA, E. R.; SOUZA, E. R. (orgs.) **Gênero em matizes**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. v. 1.
- ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (orgs.) **Diferenças, Igualdade**: São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. v. 1.
- ALMEIDA, R. *et al.* Estudantes do ensino superior do Brasil por curso. **Nexo**. Disponível em: «
- BARROSO, M. F.; FALCÃO E. B. M.; Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física**. Rio de Janeiro, 2004.
- BESSE, S. K. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil. São Paulo: EdUSP, 1999.

BITENCOURT, S. M. As relações de gênero na engenharia. diálogos num campo de saber/poder masculino. In: FERREIRA, M. de S. (org.) **Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.

BORIS, J. B. *et al.* Corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. VII, n. 2, p. 451-478, 2007.

BRASIL. **Decreto Federal 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Publicado no DOU de 20.7.2010. Disponível em: «www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm»

_____. **Decreto Federal 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Publicado no DOU de 25.04.2007. Disponível em: «www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm»

_____. **Lei 6.545 de 30 de julho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Publicado no DOU de 04.07.1978. Disponível em: «www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm»

_____. **Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Publicada no DOU, de 23.12.1996. Disponível em: «www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm»

_____. **Lei Federal 11.184 de 07 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Publicado no DOU, de 10.10.2005. Disponível em: «www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm»

_____. **Lei 11.892, de 29 de agosto de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências

BUTLER, J. Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L., (Org). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CARNEIRO, T. R. A. Faixas salariais X classe social. Qual a sua classe social. Disponível em: «<https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge/>»

CARVALHO, R.; IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2014.

CASAGRANDE, L. S. Entrevista realizada à distância, via e-mail, por Lucas Bueno de Freitas, o qual também foi responsável pela elaboração do preâmbulo. A entrevista ocorreu no ano de 2017. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 73-80, jan./jun. 2018.

_____.; TORTATO, C. de S. B.; CARVALHO, M. G., Bullying: Quando a brincadeira vira violência. In. CASAGRANDE, L. S.; LUZ, N. S., CARVALHO; M. G. de, (orgs.) **Igualdade na diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011.

_____.; LIMA E SOUZA, A. M. F. de. Para além do gênero: Mulheres e homens em engenharias e licenciatura. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 24, n. 3. 2016.

_____ *et al.* Bullyng: Quando a brincadeira vira violência. In: CASAGRANDE, L. S. *et al.* **Igualdade na diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011.

CEDRO, M. Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. Pelotas, n. 1, p. 125-135, março/2011.

CHASSOT, A. **A Ciência é masculina?** São Leopoldo: Unisinos, 2003

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: Uma análise das políticas de Assistência Estudantil. Anais do IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na américa do sul. Florianópolis – Brasil – 25 a 27 de novembro de 2009.

CONCEIÇÃO, A. C. L. da; ARAS, L. M. B. Por uma ciência e epistemologia (s) feminista (s): avanços, dilemas e desafios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade**. Ponta Grossa, v. 2, n.1, 2013.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero uma perspectiva global compreendendo o gênero – Da esfera pessoal à política – No mundo contemporâneo**. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revistas Labrys**. Rio de Janeiro, v. 5. n. 2. 2005.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar. Curitiba, n. 24, p. 212225, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139 – 154, março/2002.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

FARGE, A. **Lugares para a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FARIAS, B. G. F. **Gênero no mercado de trabalho: mulheres engenheiras**. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

FIGUEIREDO, L. C. **O gênero na educação tecnológica: uma análise de relações de gênero na construção de habilidades e competências da Área de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Geociência). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

FINCO, D. Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42), 2003.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GUATTARI, F.; RONILK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132, jun. 2008.

HABNER, J. E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.) **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

HILLESHEIM, B; GUARESCHI, N. M. DE F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 25, p. 75-92, 2007.

HIRATA, H. *et al.* (orgs.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR M. de S., 2008. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

INCERTI, T. G. V. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: relações de gênero na educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

KLANOVICZ, L. R. F., Para além do corredor cor-de-rosa. In: KLANOVICZ, L. R. F.; MOREIRA, R. (orgs.) **Estudos de Gênero em Perspectiva**. Ponta Grossa: Editora da ANPUHR, 2015.

_____. Mulheres engenheiras no sul do Brasil: uma interlocução entre História, Gênero e Ciência. In: **Anais do 12º Seminário Nacional da História da Ciência e da Tecnologia**. Salvador, 2010.

_____. História, Gênero e Ciência: Mulheres Engenheiras no Sul do Brasil. **Revista Venezolana de Estudios de La Mujer**. Caracas, v. 16, n. 37, p. 105-112, 2001.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

LEIS, H. L. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Caderno de pesquisa interdisciplinar em ciência humanas**. Florianópolis, n. 73, 2005.

LEITE, J. C. C. (org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Editora UTFPR, 2010.

LIMA, B. S. **Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas das ciências**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

LIMA E SOUZA, Â. M. F. de. **As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em ciências biológicas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

LISBOA, T. K. Gênero, Feminismo e Serviço Social: Encontro e desencontros ao longo da história da profissão. **Revista Katál**. v.13, n. 1. 2010.

LOMBARDI, M. R. **Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina**. 2004. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, 2016.

LOURO, G. P. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARIANO, S. A. Cidadania sexuada feminina: a inclusão das mulheres na Política de Assistência Social. In: SOUZA, M. (org.) **Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas**. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2010.

MARTINS, A. P. V. “Um lar em terra estranha”: A aventura da individualização feminina a casa da estudante universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. 1992. 175 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1992.

MATOS, M. I.; BORELI, A. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.) **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

MENEZES, L. C. **Gênero, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso.** Tese (Doutorado Estudos Interdisciplinares sobre a mulher). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.

MOREIRA, J. O. *et al.* Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Revista Psico**. v. 42, n. 4, p. 457-464, 2011.

MORO, C. C. **A questão de gênero no ensino de ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1995.

MUZI, J. L. C. **De escola de aprendizes à Universidade Tecnológica: Desvelando a participação de mulheres na história de uma instituição de educação profissional.** 2011. 236f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

NOVAES, F. A. **História da vida privada no Brasil: república, da belle époque à era do rádio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINSKI, C. B. A era dos modelos flexíveis. In: PINSKI, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.) **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKI, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.) **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.

SABOYA, M. C. L. Relações de gênero, ciência e tecnologia: uma revisão da bibliografia nacional e internacional. Educação, Gestão e Sociedade: **Revista da Faculdade Eça de Queiróz**, ano 3, número 12, novembro de 2013.

SVARCZ, K. C. **Relações de Gênero na Física: A inserção de mulheres na “Ciência Hard” da UFSC (1980-2010).** 2017. 239f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

TEIXEIRA, P.; A. M. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista de Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 16, n. 2, 2008.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, n. 1, 2005.

ROCHA, C. T; STANCKI DA LUZ, N. Gênero, Ciência e Tecnologia: avanços e desafios. In: CASAGRANDE, L. S.; STANCKI DA LUZ, N.; CARVALHO, M. G. de C. (orgs.) **Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia.** Curitiba: UTFPR, 2011.

SALVADOR, S. F. T. **Gênero na Engenharia: O corpo docente em Curitiba/PR.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

SANTOS, V. M. dos. **Mulheres e homens na política de ciência e tecnologia.** Fortaleza: EdUECE; EDMETA, 2012.

SARDENBERG, C. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? **Labrys. Estudos Feministas.** Rio de Janeiro, v. 11, 2007.

SCHIEFLER, M. F. de O. et al. UTFPR – Crescimento e reorganização após a transformação em Universidade Tecnológica. **Anais do IX Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América Latina.** Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc, 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1995.

_____. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História,** São Paulo, n. 45, Dez. 2012.

SILVA, N. V.; HASEMBALG, C. **Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil.** **Revista Dados** (on-line). Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

SILVA FILHO, R. M. *et al.* A evasão no Ensino Superior Brasileiro. Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SOBREIRA, J. de L. **Estudantes de Engenharia na UTFPR:** Uma abordagem de gênero. 2006, 117f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

TABAK, F. **O Laboratório de Pandora:** estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* **Adaptação à universidade em jovens calouros.** **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu,** Campinas, 10, p. 309-344, 1998.

VERASZTO, E. V. *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação.** n. 8, 2009.

SITES CONSULTADOS:

IBGE. Informações sobre espaços ocupados por homens e mulheres no mercado de trabalho. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho>»

INEP. Sobre a proporção de mulheres, ocupando vagas no ensino superior. portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206»

MEC. Apresentação sobre as principais ações do Governo Federal para a educação superior no país. Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas»

UFMA. Sobre o termo campus e câmpus universitário. portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=40644»

UNICENTRO. Disponível em: <http://www.unicentro.br>»

USP. Sobre marcadores sociais da diferença. Disponível em: www.usp.br/agen/?p=15350»

UTFPR. Edital do Programa Qualidade de Vida Estudantil. Disponível em: portal.utfpr.edu.br/editais/assessoria-estudantil/reitoria/edital-do-programa-qualidade-de-vida-estudantil»

ENTREVISTAS

BRAVURA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

CRIATIVA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

ENGENHOSA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

EXATA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

FORÇA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

GÊNIA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

MODERNA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

SAPIÊNCIA. Entrevista concedida a Valéria de Oliveira. Guarapuava, 2018. Mp3.

APÊNDICE A – Questionário sobre o perfil das participantes da pesquisa

Este questionário tem como objetivo traçar um perfil sobre as participantes da pesquisa intitulada “Deixe para os meninos!”: Gênero, desistência e assistência estudantil na ciência e tecnologia, realizada por Valeria Aparecida Monteiro de Oliveira, no programa de pós-graduação (mestrado) em Desenvolvimento Comunitário da Unicentro. Salientamos que a identidade da participante será mantida em sigilo, para evitar constrangimentos, exposições ou qualquer outra situação que possa provocar desconforto às estudantes.

Nome:

Data de nascimento:

Orientação sexual:

Religião:

Cor/raça ou etnia: () branca () preta () parda () amarela () indígena

SOBRE A ÉPOCA EM QUE VOCÊ ESTUDAVA NA UTFPR/GUARAPUAVA:

Estado civil: () solteira () casada () outro

Teve ou já tinha filhos? () Sim () Não. Se sim, quantos?

Quais eram as suas percepções estéticas a seu respeito?

Vivenciou alguma situação de doença? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual ou quais?

Teve acompanhamento profissional? Relate:

Procedência da família: () Rural () Urbano. Qual cidade e estado?

Renda econômica da família:

() Até um salário mínimo

() Até dois salários mínimos

() Até três salários mínimos

() De três salários mínimos, ou mais.

Profissão do pai, mãe e/ou responsáveis:

Participou de algum programa de auxílio estudantil na UTFPR? () Sim () Não

Idade ao entrar na UTFPR:

Idade ao sair da UTFPR:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

Participantes: Mulheres que desistiram dos cursos de engenharias e tecnologias na UTFPR/Guarapuava.

1 - Questões preliminares:

- Dados pessoais (nome, idade, endereço, com quem mora).
- Qual é a sua procedência (Estado, município)?
- Quando você era criança, você sonhava em ter alguma profissão em específico? Se sim, qual?
- Na infância quais eram as brincadeiras que você mais gostava?
- Como você era na escola (desempenho escolar, disciplina que mais gostava e outras)?

2 - Sobre a escolha do curso:

- Tem alguém em sua família ou próximo de você, que é formado em engenharia ou em tecnologias? Se sim, quem?
- Você considera que alguém te influenciou em fazer esse curso?
- Quais outras opções você tinha para cursar graduação?
- Como foi entrar na UTFPR e cursar engenharia e tecnologia?
- Na época em que estava cursando (engenharia ou tecnologia), como era a renda financeira da sua família? Quem mantinha você na Universidade?

3 - Sobre a fase que estava cursando a graduação na UTFPR/Guarapuava:

- Como era a relação professor/aluna?
- Como era a sua relação com os/as estudantes?
- Na sala de aula, qual era a proporção de homens e mulheres, nas disciplinas cursadas?
- Existia alguma ação, serviço, projeto educacional ou de assistência estudantil que poderia ter contribuído para a sua permanência na UTFPR? Se sim, qual/quais?
- Você considera que (na época que você estudava na UTFPR) nos cursos de engenharia e tecnologia, há assédio, discriminação de gênero ou outras formas de violência contra a mulher?
- Você já sofreu com as questões acima mencionadas? Se sim, você pode relatar?

4 - Sobre a desistência do curso:

- Quantos anos fazem que desistiu do curso de graduação na UTFPR/Guarapuava?
- Qual ou quais foram os motivos que a fizeram desistir do curso de graduação em engenharia e tecnologia?
- Tentou ou está fazendo outro curso de graduação atualmente?
- Quais as diferenças são marcantes entre os dois cursos, ou nas duas instituições?

APÊNDICE C

Quadros sobre estudantes, dos cursos de engenharias e tecnologias, em situação de reprovação em duas ou mais disciplinas, segundo semestre de 2019.

ENGENHARIA CIVIL			
	REGULAR	REPROVAÇÃO	PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO
MULHERES	138	47	34 %
HOMENS	235	115	49%
TOTAL	373	162	43 %

ENGENHARIA MECÂNICA			
	REGULAR	REPROVAÇÃO	PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO
MULHERES	34	09	26%
HOMENS	346	172	50%
TOTAL	380	181	47 %

TSI			
	REGULAR	REPROVAÇÃO	PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO
MULHERES	28	17	61%
HOMENS	134	70	52%
TOTAL	162	87	54%

TMI			
	REGULAR	REPROVAÇÃO	PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO
MULHERES	03	00	00%
HOMENS	126	56	100%
TOTAL	129	56	43%

APÊNDICE D – Quadro sobre reprovações no curso de Engenharia Civil/UTFPR em Guarapuava, relacionado ao segundo semestre de 2019.

ENGENHARIA CIVIL						
TOTAL DE ALUNOS/AS POR GÊNERO:			F		M	
			47		115	
DISCIPLINA	QNT. DE REPROVAÇÃO		GÊNERO			
			F		M	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cálculo Diferencial E Integral 1	67	1%	24	36%	43	64%
Cálculo Diferencial E Integral 3	31	9%	05	16 %	26	84 %
Geometria Analítica E Álgebra Linear	26	6%	06	23%	20	77%
Física 2	23	4%	03	13%	20	87%
Física 1	18	1%	06	33%	12	66%
Cálculo Diferencial E Integral 2	17	0%	06	35%	11	65 %
Resistência Dos Materiais 1	12	7%	03	25%	09	75%
Probabilidade E Estatística	12	7%	02	17%	10	83%
Mecânica Geral 2	09	6%	02	22%	07	78%
Topografia	09	6%	01	11%	08	89%
Mecânica Dos Solos	08	5 %	01	12%	07	87%
Ciência Dos Materiais Para Engenharia Civil	08	5%	03	37%	05	63 %
Física 3	06	4%	02	33%	04	67%
Comunicação Linguística	06	4%	02	33%	04	67%
Metodologia Da Pesquisa	06	4%	01	17%	05	83%
Fundamentos De Programação	07	4%	01	14%	06	86%
Ciências Do Ambiente	05	3%	01	20%	04	80%
Projeto Geométrico De Estradas	05	3%	01	20%	04	80%
Expressão Gráfica	04	2,5%	02	50%	02	50%
Hidráulica	04	2,5%	02	50%	02	50%
Resistência Dos Materiais 2	03	2%	01	33%	02	77%

APÊNDICE E – Quadro sobre reprovações no curso de Engenharia Mecânica/UTFPR em Guarapuava, relacionado ao segundo semestre de 2019.

ENGENHARIA MECÂNICA						
TOTAL DE ALUNOS POR GÊNERO:			F		M	
			09		172	
DISCIPLINA	QNT. DE REPROVAÇÃO		GÊNERO			
			F		M	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cálculo Diferencial e Integral 1	72	40%	03	4%	69	96%
Geometria Analítica E Álgebra Linear	53	29%	04	7%	49	93%
Cálculo diferencial e Integral 3	36	20%	02	6%	34	94%
Cálculo Diferencial E Integral 2	24	13%	02	8%	22	92%
Cálculo diferencial e Integral 4	21	12%	01	5%	20	95%
Física 1	21	12%	00	00%	21	100%
Física 2	19	10%	00	00%	19	100%
Mecânica Dos Sólidos A	16	9%	01	6%	15	94%
Metrologia Mecânica	16	9	0	00%	16	100%
Equações Diferenciais Ordinárias	15	8%	01	7%	14	93%
Computação 1	14	8%	01	7%	13	93%
Desenho Técnico	13	7%	02	15%	11	85%
Probabilidade E Estatística	12	7%	00	00%	12	100%
Mecânica Geral 2	10	5%	01	10%	09	90%
Física 3	09	5%	00	00%	09	100%
Usinagem	09	5%	00	00%	09	100%
Materiais De Construção Mecânica 1	09	5%	00	00%	09	100%
Cálculo Numérico	08	4%	00	00%	08	100%
Química	07	4%	00	00%	07	100%
Desenho De Máquinas	06	3%	01	17%	05	83%
Trabalho De Conclusão De Curso 2	04	72%	01	25%	03	75%
Comunicação Linguística	03	2%	00	00%	03	100%
Trabalho De Conclusão De Curso 1	02	1%	00	00%	02	100%
Ensaio Mecânicos	02	1%	00	00%	02	100%
Metodologia Da Pesquisa	02	1%	00	00%	02	100%
Libras 1	01	0,5%	00	00%	01	100%
Libras 2	01	0,5%	00	00%	01	100%
Ciência Dos Materiais	02	1%	00	00%	02	100%
Introdução À Engenharia	01	0,5%	00	00%	01	100%

APÊNDICE F – Quadro sobre reprovações no curso de Tecnologia de Sistema para a Internet/UTFPR em Guarapuava, relacionado ao segundo semestre de 2019.

TSI						
TOTAL DE ALUNOS POR GÊNERO:			F		M	
			17		70	
DISCIPLINA	REPROVAÇÃO		GÊNERO			
	Nº	%	F		M	
			N	%	Nº	%
Introdução À Orientação A Objetos	2	7%	09	28%	23	72%
Pensamento Computacional E Fundamentos De Programação	6	0%	07	27%	19	73%
Desenvolvimento Para Web 2	5	9%	03	12%	22	88%
Estrutura De Dados 1	4	7%	03	12%	21	88%
Linguagem Orientada A Objetos	9	22%	01	5%	18	95%
Banco De Dados 1	15	17%	02	13%	13	87%
Design Gráfico	13	15%	01	8%	12	92%
Introdução À Organização E Arquitetura De Computadores	12	14%	01	8%	11	92%
Metodologia Da Pesquisa	08	9%	00	00%	08	100%
Desenvolvimento Para Web 3	08	9%	02	25%	06	75
Análise E Projeto Orientado A Objetos	08	9%	00	00%	08	100%
Fundamentos Matemáticos Da Computação	07	8%	00	00%	07	100%
Gestão Da Qualidade	06	7%	01	17%	05	83%
Estrutura De Dados 2	05	6%	00	00%	05	100%
Sistemas Operacionais	05	6%	00	00%	05	100%
Redes De Computadores E Comunicação De Dados	05	6%	00	00%	05	100%
Banco De Dados 2	04	5%	00	00%	04	100%
Interação Humano-Computador	04	5%	00	00%	04	100%
Programação Para Dispositivos Móveis	03	3%	00	00%	03	100%
Engenharia De Software	03	3%	00	00%	03	100%
Empreendedorismo E Análise De Investimentos	02	2%	00	00%	02	100%
Gestão De Projetos (Semipresencial)	02	2%	00	00%	02	100%
Tópicos Especiais Em Comp. Semipresencial 1	01	1%	00	00%	01	100%
Comunicação Linguística	01	1%	00	00%	01	100%
Plano De Negócios Semi	01	1%	00	00%	01	100%
Redes De Computadores E A Internet	01	1%	00	00%	01	100%
Desenvolvimento Para Web 5	01	1%	00	00%	01	100%

APÊNDICE G – Quadro sobre reprovações no curso de Tecnologia de Manutenção Industrial/UTFPR em Guarapuava, relacionado ao segundo semestre de 2019.

TMI			
TOTAL DE ALUNOS POR GÊNERO:		F	M
		00	56
DISCIPLINA	QNT. DE REPROVAÇÃO	GÊNERO	
		F	M
Ensaio Destrutivos E Não Destrutivos	08	00	08
Eletrônica Industrial	05	00	05
Instalações Elétricas Industriais	04	00	04
Fundamentos Matemáticos	28	00	28
Trabalho De Conclusão De Curso 1	07	00	07
Elementos De Máquinas	05	00	05
Probabilidade E Estatística	09	00	09
Eletrônica	10	00	10
Resistência Dos Materiais	14	00	14
Eletricidade	10	00	10
Física	23	00	23
Desenho Técnico	08	00	08
Gestão De Projetos	01	00	01
Corrosão E Mecanismos De Proteção	05	00	05
Comunicação Linguística	04	00	04
Metodologia Da Pesquisa	03	00	03
Automação Industrial	01	00	01
Tubulações Industriais	01	00	01
Empreendedorismo	04	00	04
Desenho Assistido Por Computador	05	00	05
Engenharia Econômica	01	00	01
Metrologia, Instrumentos E Medidas	05	00	05
Tecnologia Dos Materiais	03	00	03
Introdução À Manutenção Industrial	03	00	03
Fenômenos De Transporte	05	00	05
Processos De Fabricação	06	00	06
Máquinas Elétricas	04	00	04
Meio Ambiente E Segurança No Trabalho	03	00	03
Química	02	00	02
Acionamentos Hidráulicos E Pneumáticos	01	00	01

