

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PPGTE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

ROSANGELA WOJDELA CAVALCANTI

**POR ENTRE LABIRINTOS: AS BARREIRAS E OS DESAFIOS VIVENCIADOS
PELAS ESTUDANTES ASSISTIDAS PELO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CURITIBA**

CURITIBA

2023

ROSANGELA WOJDELA CAVALCANTI

**POR ENTRE LABIRINTOS: AS BARREIRAS E OS DESAFIOS VIVENCIADOS
PELAS ESTUDANTES ASSISTIDAS PELO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CURITIBA**

**Through labyrinths: The challenges and barriers experienced by students assisted by
the Student Assistance Program of Engineering courses at the Federal Technological
University of Paraná – Campus Curitiba**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Tecnologia e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba.
Área de Concentração: Tecnologia e Trabalho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nanci Stancki da Luz

CURITIBA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



ROSANGELA WOJDELA CAVALCANTI

POR ENTRE LABIRINTOS: AS BARREIRAS E OS DESAFIOS VIVENCIADOS PELAS ESTUDANTES ASSISTIDAS PELO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS CURITIBA.

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutora Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 12 de Dezembro de 2022

Dra. Nanci Stancki Da Luz, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Betina Stefanello Lima, Doutorado - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Dra. Claudia Nociolini Rebechi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ilda Lopes Witiuk, Doutorado - Conselho Regional de Serviço Social

Nadia Veronique Jourda Kowaleski, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 12/12/2022.

AGRADECIMENTOS

Ao contrário do que muitos/as acreditam, uma tese não é uma trajetória solitária. Cada pessoa que cruzou meu caminho neste percurso, de certa forma, contribuiu com suas reflexões na construção da minha visão de mundo, possibilitando que eu desenvolvesse a pesquisa. É com admiração que destaco alguns agradecimentos em especial.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná e ao NUAPE-Curitiba, meu local de trabalho e que me possibilitou realizar a pesquisa. Quero registrar aqui minha gratidão e orgulho pela educação pública, democrática e de qualidade.

À minha querida orientadora, professora Nanci Stancki da Luz, pelo afeto, e por trazer equilíbrio nos meus momentos de ansiedade; pela orientação competente e generosa e por ter me orientado com maestria na elaboração desta tese.

Às professoras Betina Stefanello Lima, Cláudia Nociolini Rebechi, Ilda Lopes Witiuk e Nádia Veronique Jourda Kovalski, que participaram da minha banca de qualificação e compartilharam valiosas contribuições e deram sugestões fundamentais à finalização desta pesquisa.

Às/aos professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) e às/aos colegas e amigas/os do GETEC pelo acolhimento e por contribuírem ampliando meus horizontes dessa trajetória de formação. Em tempos de ataque à ciência e à universidade pública, realizar esta pesquisa de pós-graduação em um programa interdisciplinar na UTFPR é também um ato de resistência, e como mulher e mãe, um ato de subversão.

Às estudantes que participaram como sujeitas da pesquisa nesta tese, por compartilharem suas experiências, angústias e reflexões, oportunizando a realização deste estudo.

Às minhas amigas Elaine e Luciane, que sempre estiveram ao meu lado nessa trajetória e, mesmo quando não era possível eu estar ao lado delas, sei que elas estavam presentes.

À Dona Rose, minha mãe, por todo apoio e dedicação de uma vida, pois não só me ensinou a lutar pelos meus sonhos, mas, sobretudo, a realizá-los com dedicação, comprometimento, ética e honestidade.

Aos meus irmãos/a, cunhados/as e sobrinhos/as, que sempre estão ao meu lado, acreditando nas minhas escolhas e que vibram cada conquista da minha vida.

Ao meu pai Otávio, que mesmo não estando mais aqui, esteve presente em meu pensamento durante toda essa trajetória. Não podia deixar de registrar seus ensinamentos de justiça e honestidade tão presentes minha memória e formação.

Às/aos amigas/os, que não posso nomeá-las/os sob o risco de me esquecer de alguém importante, como as/os amigas/os da faculdade de Serviço Social que fazem parte de quem eu sou e a todas/os que passaram por mim ao longo dessa trajetória e que contribuíram para que hoje eu pudesse estar encerrando esse ciclo com tanta felicidade.

Ao meu marido Antonio e à minha filha Maria Antonia, por todo amor, paciência e compreensão neste período de formação e por tornarem meus dias mais felizes.

E, por último, mas não menos importante, quero agradecer a Deus, ao Deus da vida que está entre nós, que se faz presente em nosso cotidiano e que colocou cada uma dessas pessoas em minha trajetória.

Gratidão!

Perguntei à minha filha de 6 anos se ela sabia o que a mamãe estudava.

Ela prontamente respondeu:

“Claro, mamãe: Você estuda as mulheres incríveis!”

Maria Antonia, Curitiba, verão de 2022.

RESUMO

CAVALCANTI, Rosangela Wojdela. **Por entre labirintos: as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil dos cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba.** Curitiba, 2023.

Esta tese tem por objetivo analisar as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes dos cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Curitiba, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, na modalidade moradia. No que se refere à metodologia empregada, trata-se de uma pesquisa exploratória com um método misto. Dados coletados no Sistema Acadêmico da instituição revelam que as estudantes mulheres correspondem a 18,73% das matrículas regulares totais nos cursos de Engenharia do Campus Curitiba, no ano de 2021. Dados qualitativos foram obtidos por meio de questionários eletrônicos, com perguntas abertas e fechadas. *Labirinto de cristal* é conceito pelo qual os obstáculos encontrados pelas mulheres existem simplesmente por pertencerem à categoria mulher, estando eles dispostos ao longo de suas trajetórias acadêmicas e até mesmo antes, na escolha da área de atuação (LIMA, 2013). As trajetórias das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas têm sido marcadas pela exclusão e pela invisibilidade. As desigualdades e as discriminações de gênero nos cursos de Engenharia se revelam como um reflexo da divisão sexual do trabalho. Programas de Assistência Estudantil foram implementados, a partir da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade apoiar a manutenção dos/as estudantes com menor poder aquisitivo na educação superior, para reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes da vulnerabilidade social. Um dos resultados obtidos na pesquisa é que o Programa de Assistência Estudantil é considerado fundamental para a permanência das estudantes nos cursos de Engenharia da UTFPR, particularmente no período da pandemia da covid-19. Outro resultado de destaque é que as participantes demonstram que enfrentam desigualdades de gênero, de raça e de classe, vivenciando preconceitos e violências simplesmente por serem mulheres.

Palavras-chave: Mulheres na Engenharia. Educação. Assistência Estudantil Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pandemia da covid-19.

ABSTRACT

CAVALCANTI, Rosangela Wojdela. **Through labyrinths: The challenges and barriers experienced by students assisted by the Student Assistance Program of Engineering courses at the Federal Technological University of Paraná.** Curitiba, 2021.

This thesis aims to analyze the barriers and challenges experienced by students of Engineering courses at the Federal Technological University of Paraná (UTFPR) Campus Curitiba assisted by the Student Assistance Program, in the housing modality. Regarding the methodology used, it is an exploratory research with a mixed method. Data collected in the institution's Academic System reveal that female students correspond to 18.73% of total regular enrollments in Engineering courses at Campus Curitiba, in 2021. Qualitative data were obtained through electronic questionnaires, with open and closed questions. *Crystal labyrinth* is a concept by which the obstacles encountered by women exist simply because they belong to the category of women, being arranged throughout their academic trajectories and even before, in the choice of the area of activity (LIMA, 2013). The trajectories of women in scientific and technological careers have been marked by exclusion and invisibility. Gender inequalities and discrimination in Engineering courses are revealed as a reflection of the sexual division of labor. Student Assistance Programs were implemented, as of Law no. 10,172, of January 9, 2001, and Decree no. 7,234, of July 19, 2010, with the aim of supporting the maintenance of students with lower purchasing power in higher education, to reduce inequalities in opportunities arising from social vulnerability. One of the results obtained in the research is that the Student Assistance Program is considered fundamental for the permanence of students in Engineering courses at UTFPR, particularly in the period of the Covid-19 pandemic. Another outstanding result is that the participants demonstrate that they face gender, race and class inequalities, experiencing prejudice and violence simply because they are women.

Keywords: Women in Engineering. Education. Student Assistance. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Covid-19 pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Perguntas sobre a participação das mulheres nos cursos de Engenharia.....	59
Gráfico 1 - Estudantes de graduação presencial matriculados/as, por sexo, de 2009 a 2019, no Brasil	35
Gráfico 2 - Estudantes de graduação presencial concluintes, por sexo, de 2009 a 2019, no Brasil	35
Gráfico 3 - Estudantes concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas de cursos superiores no Brasil – 2019.....	36
Gráfico 4 - Evolução da participação dos/as estudantes negros/as e brancos/as no ensino superior por gênero, entre 2012 e 2017	41
Gráfico 5 - Motivações que levaram as estudantes participantes a escolherem seus cursos	121
Quadro 1 - Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre combinações das temáticas: mulheres, Engenharia e gênero; mulheres, ciência, gênero e universidade e, por fim; gênero, permanência e Assistência Estudantil (2010 – 2020)	99
Quadro 2- Distribuição das estudantes entrevistadas por cursos no campus Curitiba.....	120
Quadro 3 - Valores do orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES aprovados pelo Conselho Universitário da UTFPR (Couni)	164
Quadro 4 - Quadro Geral de Cursos 2º Semestre de 2022 – UTFPR – Campus Curitiba.....	166
Quadro 5 - Quadro de estudantes concluintes em relação aos previstos para a conclusão – Ano 2020.....	169
Quadro 6 - Quadro de estudantes evadidos/as – Ano 2020.	169
Quadro 7 - Quadro de estudantes com matrículas trancadas – Ano 2020.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentagem de estudantes ingressantes e concluintes do ensino superior por gênero e raça em 2019.....	41
Tabela 2 - Número de cursos e de estudantes concluintes em Engenharia no Brasil –1963 a 2002	53
Tabela 3 - Números de profissionais por sexo com registro ativo no CREA-PR – 2020	56
Tabela 4 - Alunos/as de graduação da UTFPR por grupo de curso e por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	64
Tabela 5 - Alunos/as de Engenharia da UTFPR por curso e por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	65
Tabela 6 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR por raça e sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	66
Tabela 7 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – idade e coeficientes médios por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	67
Tabela 8 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – por tipo de cota por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre	68
Tabela 9 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – cotista/ não cotistas – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	69
Tabela 10 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – por modalidade de ensino médio cursado – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre	69
Tabela 11 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR por grupo de curso e por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	83
Tabela 12 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – cotista/ não cotista por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	84
Tabela 13 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – Engenharias – cotista/ não cotista por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre	84
Tabela 14 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – por raça – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre	85
Tabela 15 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – Engenharias – por raça – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	85
Tabela 16 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – Engenharias – por curso – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre.....	86

Tabela 17 - Programas institucionais desenvolvidos pela ASSAE – UTFPR 2021 – período da pandemia da covid-19.....	96
Tabela 18 - Total da renda familiar da estudante antes de ingressar na UTFPR	112
Tabela 19 - Estudantes ingressantes por sexo nos cursos de Engenharia da UTFPR – Campus Curitiba.....	122

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ASSAE	Assessoria de Assuntos Estudantis
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET - PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
Covid- 19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.
CREA-PR	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná
CTC/PUC	Departamento de Engenharia Industrial do Centro Técnico Científico da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DIAES	Divisão de Assistência ao Estudante
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GETEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Tecnologia
JHU	Universidade Johns Hopkins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NOIS	Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIB	Produto Interno Bruto
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAS	Política nacional de Assistência Social
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade
SM	Salário-mínimo
SPM	Secretaria de Promoção de Políticas para as Mulheres
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
VISIGAN	Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia do Covid-19 no Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 TRAJETÓRIA E DESAFIOS DAS MULHERES NAS CARREIRAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS.....	28
2.1 Mulheres na educação do Brasil.....	28
2.1.1 Mulheres no ensino superior brasileiro.....	32
2.1.2 Participação das mulheres negras no ensino superior brasileiro.....	38
2.1.3 Desigualdades de gênero na educação.....	42
2.2 Mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas.....	44
3 AS MULHERES NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UTFPR CAMPUS CURITIBA.....	49
3.1 Mulheres no trabalho industrial.....	49
3.2 Desafios da participação das mulheres nas Engenharias.....	51
3.2.1 Violência no ambiente de trabalho das engenheiras.....	57
3.2.2 Engenharia: desafios das mulheres nos espaços de formação.....	59
3.3 A Universidade Tecnológica Federal do Paraná	61
3.3.1 A participação das mulheres nas Engenharias da UTFPR campus Curitiba....	63
4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR.....	70
4.1 Assistência Estudantil no Brasil.....	70
4.1.1 Assistência Estudantil na UTFPR.....	80
4.2 A covid-19 e seus impactos na trajetória das estudantes de engenharias bolsistas da UTFPR	87
4.2.1 A pandemia da covid-19 e as desigualdades de gênero, raça e classe.....	87
4.2.2 A pandemia e a sala de aula.....	91
4.2.3 A pandemia da covid-19 no ensino superior.....	93
4.2.4 A UTFPR em tempos de pandemia da covid-19 e os limites da Assistência Estudantil	94
<u>4.2.4.1 As ações da UTFPR durante a pandemia da covid-19.....</u>	<u>95</u>
5 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	98
5.1 Os passos seguintes	104
5.2. Conhecendo o perfil das estudantes respondentes dos cursos de Engenharia da UTFPR campus Curitiba	105
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	116

6.1 As estudantes em situação de vulnerabilidade social nos cursos de Engenharia da UTFPR campus Curitiba.....	121
6.2 As estudantes em situação de vulnerabilidade social e seus desafios	123
6.3 As desigualdades de gênero nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba.....	128
6.3.1 A divisão sexual do trabalho e seus reflexos na formação acadêmica.....	132
6.3.2 A maternidade na sala de aula.....	134
6.3.3 Ser mulher: o desafio da segurança menstrual.....	138
6.4 As violências e seus impactos para as trajetórias das estudantes.....	140
6.4.1. A violência nos deslocamentos.....	140
6.4.2. O racismo e a xenofobia no ambiente universitário.....	143
6.4.3. As violências em sala de aula.....	145
6.5 A pandemia da covid 19.....	152
6.6 A Assistência Estudantil: Contribuições para o acesso ao direito à educação	160
6.6.1 A importância da Assistência Estudantil para a permanência no ensino superior.....	161
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A – Quadro 8: Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre as temáticas: Engenharia; Mulheres, Gênero; Ciência; Universidade; Permanência e Assistência Estudantil (2010-2020)	198
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	204
APÊNDICE C – Questionário: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR	206

1 INTRODUÇÃO

Temos compromisso com os direitos humanos, a cultura e o reconhecimento da diversidade, que proteja as pessoas de todas as formas de violência, opressão, desigualdades, discriminações e que garanta o direito à vida, à liberdade, à memória e à verdade. Estamos comprometidos com a dignidade humana de todos os brasileiros e brasileiras e com a defesa da população historicamente privada de direitos no Brasil¹.

Esta tese tem por objetivo analisar as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes dos cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Curitiba, todas assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, na modalidade moradia.

Desde meados da década de 2010, vivenciamos no Brasil um avanço da extrema direita e de sua política liberal, de corte de direitos trabalhistas e sociais, de perseguições aos estudos e políticas de gênero, aos movimentos e coletivos sociais e à universidade pública, culminando, em 2018, com a eleição de um Presidente da República que passa a efetivar um desmonte das políticas públicas. Em meio a esses acontecimentos, o mundo todo foi atingido pela pandemia da covid-19.

Nesse contexto é que se dá a elaboração desta tese, cuja pesquisa traz as marcas dos desafios pessoais para a sua realização em um período pandêmico, sobretudo as marcas de superação das adversidades que possibilitaram dar voz a estudantes em situação de vulnerabilidade social e que tinham muito a contar e ensinar sobre suas vivências e caminhadas em labirintos de uma vida que ofereceu a possibilidade de ser Engenheira – uma possibilidade, todavia, ainda carregada de inúmeros desafios e dificuldades. Tais desafios que são históricos, que mulheres, mulheres negras, mulheres pobres, mulheres negras pobres enfrentaram e continuam enfrentando, tanto no acesso quanto na permanência nos bancos escolares.

A pandemia atravessou as trajetórias das estudantes, assim como também atravessou nossas vidas. Nenhum evento na história recente nos afetou tão profunda e amplamente. Deparamo-nos com nossas vulnerabilidades físicas, inseguranças, transformações em nosso cotidiano, destruindo nossos planos, tirando nossas

1 SILVA, Luís Inácio; ALCKMIN FILHO, José R. **Diretrizes para o programa de Reconstrução e Transformação do Brasil**. Coligação Brasil da Esperança. Lula Alckmin 2023 – 2026. Disponível em: <<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/280001607829/pje-3b1196fd-Proposta%20de%20governo.pdf>>. Acesso em 27. Out. 2022.

esperanças, isolando-nos dos/das amigos/as e familiares e ceifando a vida de quase 700 mil brasileiros/as.

Mas, como em todos os momentos de tragédias e dificuldades, a vida se faz acontecer apesar das circunstâncias. E como a trajetória dessas estudantes foram atravessadas nesse período? A sala de aula agora era a sala da casa, do pensionato e da moradia estudantil. E quando a casa era apenas um quarto? A sala de aula, o trabalho e o mundo sobrepuseram-se nesses espaços. Como profissional, doutoranda e mãe, vi minha vida passar entre janelas, nas telas, entre aulas e *lives*, e essa pesquisa assim foi se constituindo.

No Brasil, o acesso à educação é marcado por processos de discriminação e pela elitização. No decorrer da nossa história, verificamos que o ingresso das mulheres na educação foi permeado de lutas e obstáculos. Louro² (2002) descreve que, em 1827, após proclamada a Independência, buscava-se a afastar a imagem de um país atrasado, inculto e primitivo, implantando as chamadas Escolas de Primeiras Letras, nos centros mais populosos do Império. Destinadas a meninas e meninos, nelas se ensinava a ler, a escrever e as quatro operações. Todavia, aos poucos, o ensino se dividiu: para os meninos, geometria; e, para as meninas, bordado e costura.

A sociedade da época determinava que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Para elas, apenas pequenas doses de instrução, pois, a elas eram destinados os papéis de mãe e esposa, devendo seus comportamentos pautarem-se na moral e nos bons princípios. O ensino, que compreendia noções de matemática, leitura e escrita era complementado por conhecimentos de piano e da língua francesa, ainda assim, exclusivo das mulheres pertencentes às classes mais abastadas. A realidade da época era marcada pelo escravismo e pelo preconceito racial, coexistindo divisões e discriminações de classe, raça, etnia e/ou religião. Qualquer tipo de educação formal era negado às crianças negras e indígenas. As meninas órfãs que viviam em ordens religiosas femininas eram educadas para se livrarem do mal caminho. Já as meninas pobres necessitavam auxiliar e/ou se responsabilizar pelo trabalho doméstico e pela roça, não tendo oportunidade nem tempo para dedicarem-se aos estudos, deixando-as sem acesso à educação escolarizada.

2 Guacira Lopes Louro.

Neste trabalho, apresentamos os nomes completos das/os autores nas notas de rodapé, na primeira citação em cada capítulo, a fim de evidenciarmos a produção científica das mulheres.

Décadas depois, em 1879, após vários obstáculos no acesso aos diferentes níveis de ensino, as mulheres conquistaram o direito de ingressar na educação superior. Porém, a universidade ainda se encontra imersa em relações desiguais entre homens e mulheres, o que continuou e continua a reproduzir as discriminações de gênero, mesmo com os direitos que foram assegurados pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e asseverados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

O acesso ao ensino superior, sobretudo para as estudantes, revela-se uma trajetória constituída por obstáculos e desafios decorrentes das desigualdades de gênero, gradativamente vencidos por meio de muitas lutas, resultando em uma significativa participação das mulheres na pesquisa e na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos.

As mulheres enfrentaram ainda grandes desafios e conquistaram o direito à participação no processo de produção e desenvolvimento das Ciências. Nesse contexto, Schiebinger³ (2001) destaca que elas enfrentaram preconceitos e discriminações, produziram contribuições à ciência, no entanto, por serem mulheres, ficaram na invisibilidade. Eram proibidas de frequentar locais públicos, inclusive as universidades, bem como de divulgar seus resultados de pesquisas. Quando o faziam, usavam de pseudônimos, ou publicavam suas descobertas/pesquisas em nome de esposos, pais ou irmãos.

Assim, exclusão, invisibilidade e barreiras têm sido as marcas das trajetórias das mulheres na ciência. Löwy⁴ (2009), ao tratar do tema, coloca a relação entre ciência e gênero como tensionada por uma dicotomia entre o masculino e o feminino na sociedade. Ainda, o autor sinaliza que, na maior parte da história, a pesquisa científica foi empreendida por e para os indivíduos masculinos, de forma que as definições de neutralidade, objetividade, racionalidade e universidade incorporam a visão do mundo desses homens – machos, ocidentais e da classe dominante.

Essa realidade, embora tenha dificultado, não impediu, a partir de processos de resistência, uma notória e crescente produção científica das mulheres. Para Luz⁵ e Gitahy⁶ (2016), uma maior presença de mulheres na ciência e tecnologia altera o

3 Londa Schiebinger.

4 Ilana Löwy.

5 Nanci Stanki da Luz.

6 Leda Gitahy.

perfil das profissões associados a esse campo, como também o próprio desenvolvimento científico e tecnológico. As mulheres, ao serem historicamente excluídas, também da sociedade, foram excluídas suas contribuições, descartando-se ideias, percepções, interesses de temas de pesquisa e, talvez, soluções para problemas que ainda assolam o mundo.

As autoras destacam que a conquista dos direitos pelas mulheres ainda coexiste com percepções que associam determinadas atividades profissionais com supostos atributos femininos, como a paciência, ou masculinos, como a força física e a objetividade, o que justificaria tal separação sexual do trabalho. Parte-se da percepção de que as capacidades de homens e mulheres seriam naturalmente distintas, associando, assim, algumas áreas como femininas – a educação, por exemplo – e outras masculinas, como a ciência e tecnologia.

Nesse cenário, Hirata⁷ e Kergoat⁸ (2007) explicam a divisão sexual do trabalho como associada à naturalização das desigualdades de gênero, submetidas aos princípios de separação, pelos quais existem trabalhos de homens e de mulheres, e da hierarquia, pelos quais o trabalho do homem teria mais valor do que o da mulher. As autoras evidenciam que a divisão sexual do trabalho decorre, histórica e socialmente, da divisão do trabalho social e conseqüentemente das relações sociais entre os sexos. Constitui-se, assim, em fator prioritário para a sobrevivência das relações sociais entre os sexos, designando os homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva.

Essa construção social e histórica influenciou a participação das mulheres no ensino superior. Para Luz e Gitahy (2016), a distribuição de gênero nos cursos superiores revela uma extensão da divisão sexual do trabalho que existe na sociedade. Nesta, o trabalho feminino se concentra nas áreas de saúde, beleza, cuidado e ensino, ao passo que o masculino, nas áreas tecnológicas, em especial, nas Engenharias e na Computação.

No Brasil, dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020), relativos ao Censo da Educação Superior de 2019, na última edição do levantamento, revelam que o número de mulheres matriculadas em cursos de graduação alcançava 55,74% do total. Tal superioridade

7 Helena Hirata.

8 Danièle Kergoat.

também é refletida nos 59% do total de estudantes que concluíram os cursos de graduação no mesmo ano.

Ocorre que dados apresentados na V Pesquisa dos Perfis Socioeconômicos e Culturais dos Estudantes de Graduação, organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE (2019), trazem números a demonstrarem que a referida prevalência das mulheres ainda não se reflete nos cursos de Engenharia. As estudantes correspondem a apenas 37,5% das matrículas nesses cursos, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Destacamos que o ingresso nos cursos de Engenharia não corresponde necessariamente a sua conclusão. Isso porque, tanto o acesso quanto a permanência nesses cursos estão relacionados às condições sociais, raciais, econômicas e ao gênero das/os estudantes. Assim, o acesso e a permanência das mulheres nos cursos de Engenharias, sobretudo as que estão em situação de vulnerabilidade social, são permeados de obstáculos, muitos decorrentes das desigualdades de gênero.

No Brasil, a população mais vulnerável, sobretudo as mulheres, encontram dificuldades no acesso e na permanência no Ensino Superior. Frente a essa demanda, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tendo como um dos objetivos, incluir os programas de Assistência Estudantil (BRASIL, 2001), a fim de apoiar a manutenção dos/as estudantes com menor poder aquisitivo na educação superior, visando a reduzir as desigualdades de oportunidades dos/das estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Observamos que, de acordo com Ximenes⁹ (2010), vulnerabilidade social é um conceito multidimensional, que se refere à condição de sujeitas/os em situação de fragilidade e que foram expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. É resultado de um processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de sujeitas/os, provocado pela pobreza, pelas crises econômicas, o nível educacional deficiente, a localização geográfica precária e os baixos níveis de capital social, humano, ou cultural, dentre outros.

Nessa perspectiva, o Estado, por meio das instituições de ensino superior, deve promover políticas inclusivas que contemplem o acesso e a permanência de diferentes perfis de homens e mulheres nesse ambiente. Desse modo, a Assistência Estudantil, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010),

9 Daniel de Aquino Ximenes.

deve ser materializada como política estratégica no âmbito da educação superior, que assegure condições de permanência a todos e a todas, especialmente àqueles/as que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Para tanto, compreendemos que cabe à Assistência Estudantil ir além da destinação de recursos e ser consolidada como política estratégica no âmbito da educação superior, que contemple a diversidade de demandas e desafios presentes no cotidiano das/dos estudantes, buscando reduzir as desigualdades e os desafios enfrentados, sobretudo pelas mulheres que ingressam na academia, essa que é uma inserção historicamente marcada pela desigualdade de acesso e oportunidades ao ensino.

É nesse contexto que trago a minha identificação com o tema a respeito das trajetórias das estudantes mulheres dos cursos de Engenharia em situação de vulnerabilidade social, ao recordar-me da minha história de estudante vulnerável, vivenciada no período da graduação: a de estudante de escola pública, porém a graduação cursada em instituição privada; filha de uma mãe servente de escola pública e um pai auxiliar de produção; retornando à educação pública na pós-graduação. Com origem pobre, necessitei conciliar o trabalho no período diurno integral (destinado ao pagamento das mensalidades da faculdade, alimentação e transporte), o estágio praticamente na madrugada, no Hospital de Clínicas, no plantão do Serviço Social, e ainda completava a jornada diária, já cansada e com sono, nos bancos da faculdade.

Depois de graduada, o Serviço Social me possibilitou passar por diferentes instituições e conhecer/vivenciar diferentes realidades. Atuei nas políticas de saúde e de habitação e trabalhei em instituições de privação de liberdade para adolescentes, até ser aprovada em concurso público na UTFPR.

A Universidade Tecnológica tem foco na graduação, pós-graduação e extensão, oferecendo cursos superiores de tecnologia, bacharelados (entre eles Engenharias) e licenciaturas, ensino médio integrado e as pós-graduações *lato e stricto sensu*, em diferentes áreas de atuação. Porém, desde a sua origem, tem cursos reconhecidamente masculinos e, de modo especial, as Engenharias.

Tanto o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007) como políticas afirmativas, tais como a da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, oportunizaram a entrada de

estudantes pobres, pretos/as, indígenas e pessoas com deficiências, ampliando o acesso daqueles/daquelas para os/as quais, historicamente, o ensino superior não fazia parte das trajetórias (BRASIL, 2012).

Dados extraídos do sistema acadêmico da instituição demonstram um número total de 33.767 estudantes matriculados/as de graduação, no ano de 2021. Desses/as, 9.010 correspondem a matrículas regulares efetivadas nos cursos presenciais da UTFPR Campus Curitiba¹⁰, representando pois 26,68% das/dos matrículas totais na instituição naquele ano.

Nos mesmos dados, verificamos que as estudantes mulheres correspondem a 38,96% das matrículas totais das graduações do campus. Essas estão representadas na distribuição de grupos de cursos da seguinte forma: 18,73% das matrículas nos cursos de Engenharia; 50,10% dos cursos de Bacharelados; 53,91% nos cursos de Licenciaturas e 42,70% nos cursos de Tecnologia. Tais dados corroboram os resultados encontrados nos estudos de gênero que analisam a presença das mulheres nos cursos da área de tecnologia e nas Engenharias (LOMBARDI¹¹, 2011; ROSEMBERG¹², 2013; VELHO¹³, 1998), em que a presença das mulheres ainda é inferior, reproduzindo as desigualdades de gênero presentes nos cursos das áreas de tecnologia, ciências exatas e as Engenharias.

Foi nesse espaço sócio-ocupacional, a UTFPR, que me reencontrei com a minha “trajetória de estudante pobre no ensino superior”. O contato diário com as diferentes realidades dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social assistidos/as pelo Auxílio Estudantil levou-me a ingressar no Programa de Mestrado em Planejamento e Governança Pública, no qual realizei a pesquisa intitulada “Avaliação da Eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Curitiba” O resultado apontou que os/as estudantes assistidos pelo Programa apresentam um coeficiente acadêmico 10,5% superior aos/às demais estudantes e uma evasão 37,08% inferior aos estudantes não assistidos pelo Programa, resultando em uma avaliação positiva da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR Campus Curitiba.

10 Dados coletados no mês de junho de 2021.

11 Maria Rosa Lombardi.

12 Fúlvia Rosemberg.

13 Léa Velho.

Para realizar o doutoramento, optei em buscar o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da UTFPR Campus Curitiba, o que me possibilitou dar continuidade à pesquisa com os/as estudantes vulneráveis da instituição, desta vez, a partir de uma visão interdisciplinar. As disciplinas de Tecnologia e Sociedade I e II implicaram novas questões para o debate, como o uso da tecnologia em nossa sociedade, quem faz ciência e a quem ela se destina, por exemplo. Mas, foi na disciplina de Gênero e Tecnologia que a inquietude sobre a presença das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas foi adensada.

Ao me aproximar do artigo de Lima¹⁴ (2013), intitulado *O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física*, que explica o conceito de *labirinto de cristal*; o qual indica que os obstáculos encontrados pelas mulheres existem simplesmente por pertencerem à categoria “mulher”, e como estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica – até mesmo antes, na escolha da área de atuação – consolidei alguns questionamentos: Se a trajetória desses estudantes dos cursos de exatas já são atravessadas por discriminações de gênero, como se dá a trajetória das estudantes de Engenharia assistidas pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) do Campus Curitiba que estão em situação de vulnerabilidade social? Como se dá a trajetória das estudantes de Engenharia beneficiárias do auxílio-moradia, mulheres, em situação e vulnerabilidade e que, por conta do curso, mudaram de cidade e residem sozinhas e/ou com amigos/as ou em pensionatos, distantes fisicamente de suas famílias, amigos/as e rede de apoio?

Essas indagações vão ao encontro de princípios fundamentais da minha profissão, postos no Código de Ética do/da Assistente Social, Resolução do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) nº 273, de 13 março de 1993 (CFESS, 1993), aprovado pela Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 (BRASIL, 1993): o posicionamento em favor da equidade e justiça social, assegurando a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação em grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; tendo como compromisso a qualidade dos serviços prestados à população e, com o aprimoramento intelectual; vislumbrando o exercício do Serviço Social, sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero,

14 Betina Stefanello de Lima.

etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 1993).

Os questionamentos deram origem ao objetivo geral desta pesquisa, analisar as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes dos cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Curitiba, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, na modalidade moradia.

Para alcançar esse primeiro objetivo, procuramos cumprir os seguintes objetivos específicos:

a) Sistematizar o perfil acadêmico das estudantes dos cursos de Engenharia assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil da UTFPR Campus Curitiba, modalidade moradia, a partir dos dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR Campus Curitiba e das respostas informadas pelas respondentes em questionário on-line.

b) Identificar as percepções das estudantes dos cursos de Engenharia do campus, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, modalidade moradia, sobre as condições de igualdade de acesso e permanência na universidade, inclusive no período da pandemia do Covid-19.

c) Identificar as percepções das estudantes dos cursos de Engenharia do campus, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, modalidade moradia, a respeito da execução do programa de Assistência Estudantil da UTFPR: critérios de seleção, demandas atendidas/ não atendidas, modalidades de auxílio e expectativas, inclusive no período da pandemia da COVID-19.

d) Analisar as contribuições e as limitações do programa de Assistência Estudantil para a efetivação do direito à educação das estudantes dos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, assistidas pela Assistência Estudantil, modalidade moradia, no momento da pandemia da Covid-19.

Para tanto, apresentamos a seguinte tese: as estudantes participantes da pesquisa, por serem mulheres, vivenciam diferentes barreiras e desafios durante a graduação em Engenharia. Nesse sentido, a assistência estudantil da UTFPR Campus Curitiba possibilita a essas estudantes permanecerem na instituição, contribuindo para a efetivação do direito à educação superior.

Este trabalho trata de uma pesquisa exploratória, que se vale de um método misto de análise, combinado métodos quantitativos e qualitativos.

Iniciamos com a pesquisa documental sobre dados de fontes primárias, basicamente a legislação brasileira atinente ao tema. Dados secundários foram levantados do sistema acadêmico da universidade, instituição, tais como número de estudantes, sexo, raça, e curso, sendo posteriormente analisados e tabulados.

O universo de pesquisa foi delimitado como as estudantes dos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, contempladas pelo Programa de Assistência Estudantil, modalidade Moradia, nos Editais 021/17 e 37/18 da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – UTFPR. O último deles foi prorrogado até 2021 em função da pandemia da Covid-19.

Além das pesquisas bibliográficas e documentais, realizamos a aplicação de um questionário on-line enviado às 41 estudantes que constituem o universo da pesquisa, das quais, 17 delas (41,5%) aceitaram colaborar.

No momento da pandemia, de isolamento social, a aplicação do questionário possibilitou “ouvir as vozes” das estudantes participantes, que, como esta pesquisadora, dividiram-se ou multiplicaram-se em estudantes, mães, irmãs, filhas, estagiárias, profissionais, companheiras, participantes e sujeitas da pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, adotamos a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin¹⁵ (1977, p.52), é fundamental, pois possibilita “evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Embora saibamos da dificuldade em traduzir todas as palavras embutidas nos sentimentos, silêncios, vivências e cicatrizes que as respostas das respondentes apontam, procuramos valorizá-las e publicá-las, porque reconhecemos, como profissionais e pesquisadoras, que foram expressões e sentimentos codificados em palavras em um momento de incertezas e inseguranças aos quais estavam submetidas pelas dificuldades que enfrentam, o que foi agravado pela pandemia do Covid-19.

A tese é composta por esta introdução, que traz os objetivos gerais e específicos da pesquisa, e é seguida por mais cinco capítulos e as considerações finais.

O segundo capítulo trata da trajetória e dos desafios enfrentados pelas mulheres no acesso à educação e nos campos da ciência e da tecnologia. Traz fragmentos da trajetória das mulheres na educação formal, os desafios encontrados

15 Laurence Bardin.

no seu acesso, desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, e as barreiras dispostas no acesso das estudantes ao ensino superior. Em seguida, discutimos a participação das mulheres nas carreiras tecnológicas e nos estudos de Ciência Tecnologia e Sociedade e desafios que constituem o *Labirinto de Cristal*.

O terceiro capítulo trata das mulheres nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba. Tem início com uma breve introdução de como se deu o ingresso das mulheres no trabalho industrial na sociedade patriarcal, seguida pelo tema da participação das mulheres nas carreiras de Engenharia no Brasil. Na sequência, apresentamos o início da profissão de Engenharia no país e os desafios enfrentados pelas mulheres ao adentrarem esse espaço hegemonicamente masculino. As violências presentes nesses espaços e o acesso das mulheres às escolas de Engenharia também são discutidas nessa passagem. Desembarcamos, então, na UTFPR e no Campus Curitiba, local onde se dá a realização da pesquisa. É momento em que apresentamos os dados quantitativos referentes à participação das estudantes mulheres nos cursos de Engenharia do Campus Curitiba e de como é constituído o alunato da instituição.

O capítulo quatro discorre sobre a Assistência Estudantil e os desafios no ensino superior. Nele, discutimos a Assistência Estudantil no Brasil, sua origem e a legislação abrangente. A seguir, apresentamos a Assistência Estudantil na UTFPR Campus Curitiba. Depois, tratamos da pandemia da covid-19 no Brasil e seus impactos na educação, no ensino superior e na UTFPR Campus Curitiba.

O quinto capítulo trata do caminho metodológico percorrido, expondo as escolhas feitas e as dificuldades encontradas nessa trajetória. No sexto capítulo, dá-se a análise e discussão dos dados coletados e os resultados da pesquisa. Sua epígrafe são versos do cantor Emicida, que traz a dificuldade de enxergarmos e analisarmos as histórias para além das cicatrizes: “*Por fim, permita que eu fale/ não as minhas cicatrizes/ Achar que essas mazelas me definem/ É o pior dos crimes*”¹⁶. Assim, nas respostas das participantes, não demonstramos apenas as cicatrizes cunhadas por barreiras ao longo do caminho percorrido na graduação, mas publicizarmos seus relatos, suas expectativas e desafios, para além das marcas que as constituem.

16 EMICIDA; VITAR, Pablo; MAJUR. Álbum **AmarElo**, Rio de Janeiro: Sony Music, 2019. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vitar/>>. Acesso em 24. Ago. 2022.

No final, apresentamos as considerações finais que trazem as reflexões possíveis a partir dos resultados da pesquisa e ponderações sobre o tema investigado.

2 TRAJETÓRIA E DESAFIOS DAS MULHERES NAS CARREIRAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS

*Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar
O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair
Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também
A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado¹⁷*

Neste capítulo, apresentamos alguns fragmentos da trajetória feminina na educação formal e os desafios impostos às mulheres, desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, perpassando pelas conquistas e barreiras, muitas das quais ainda persistem na atualidade, destacando os desafios para o acesso ao ensino superior. Em relação ao acesso a esse nível de ensino, sistematizamos os dados disponibilizados por órgãos oficiais, como INEP, IBGE, IPEA e MEC, apresentando um panorama sobre o ingresso e a diplomação das mulheres relativamente ao ano de 2020.

Embora, tenham ocorrido avanços na ascensão das mulheres no ensino superior brasileiro, as desigualdades de gênero e a divisão sexual do trabalho ainda se fazem presentes nas escolhas dos cursos de graduação, interferindo na participação das mulheres nas carreiras tecnológicas e nos estudos de CTS, barreiras e desafios esses que constituem o *Labirinto de Cristal*.

2.1 Mulheres na educação do Brasil

17 PITTY, Priscilla N. L. **Desconstruindo Amélia**. Rio de Janeiro: Polysom, 2009. Letra disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/pitty/1524312/>> Acesso em 20 ago.2022.

Embora as mulheres sejam a maioria nos bancos escolares do Brasil, em quase todos os níveis de ensino, a realidade, em nosso país, nem sempre foi assim. Por mais de 300 anos¹⁸, a educação formal foi destinada e permitida apenas aos homens. Mulheres ricas ou pobres, pretas, brancas ou indígenas, de qualquer faixa etária permaneciam impedidas de estudar e/ou frequentar os bancos escolares.

Somente a partir da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, a participação das mulheres nas escolas foi possível, ainda que com limites (BRASIL, 1827). Uma educação diferenciada para homens e mulheres continuava a gerar desigualdades de gênero e uma modalidade de cidadania incompleta e subordinada às mulheres. Conforme a referida lei imperial:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade [...].

(BRASIL, 1827).

Louro¹⁹ (2013) explica que as concepções e formas de educação das mulheres, com diferenças culturais ao longo do tempo e do espaço, sustentaram, hegemonicamente, nos diferentes grupos sociais, que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, que a educação feminina deveria ser focada na moral e no caráter, sendo suficientes pequenas doses de instrução intelectual, reforçando assim o pretense destino de mãe e de esposa.

A educação se diferenciava pela classe social. Para as mulheres pertencentes às classes mais abastadas, o ensino era composto por noções de matemática, leitura, escrita e complementado pelo aprendizado do piano e da língua francesa (LOURO, 2002). Já para as meninas de origem humilde, só havia algum espaço para orientações sobre higiene, cuidados da casa e para serem honestas, um preceito

18 Período compreendido entre 1500 e 1827.

19 Guacira Lopes Louro.

muito mais ligado à formação moral do que à intelectual e isso quando não acabavam por deixar o ensino formal frente as necessidades do cuidado da roça, dos irmãos pequenos e das tarefas domésticas. (LOURO, 2013). A autora ainda explica que para a população escravizada negava-se qualquer tipo de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas lutas pela sobrevivência.

No curso da história, foram sucessivas as leis que, lentamente, alargaram os laços do escravismo, sem trazerem, de forma direta ou imediata, possibilidades de educação para as/os negras/os. Vale registrar que, como excepcionalidade e na visão do cunho filantropismo, houve a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas. Com as/os crianças indígenas, algo semelhante ocorreu, em uma educação relacionada às suas práticas originárias, sendo que sua presença era vedada nas escolas públicas de educação formal (LOURO, 2013, p. 445).

Rosemberg²⁰ (2013) descreve que, entre 1830 e 1840, foram criadas as primeiras escolas normais públicas, as quais, inicialmente, abrigavam apenas homens e, mais tarde, abriram-se para as mulheres brancas pertencentes às classes mais favorecidas.

Taruni²¹ (2000) elenca algumas características comuns observadas nas primeiras escolas normais instaladas no Brasil: a organização didática do curso era extremamente simples, havendo um ou dois professores para todas as disciplinas; os cursos tinham duração de dois anos, a qual foi ampliada até o final do império; e currículo não ultrapassavam o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescidos de uma rudimentar formação pedagógica.

Passadas algumas décadas da criação das Escolas Normais, já no ano de 1874, registra-se um número crescente de mulheres ingressando no magistério (LOURO, 2002). Tal processo, porém, dava-se em meio a diversas críticas e preconceitos, dentre as quais, a percepção de que haveria uma insensatez ao dar às mulheres a educação das crianças.

Dessa forma, conforme Rosemberg (2013), a história das mulheres na sala de aula se deu no terreno de relações de poder e de profundos preconceitos em relação a elas. As representações do masculino e do feminino e os lugares distintos para homens e mulheres marcaram as relações de gênero na educação.

20 Fúlvia Rosemberg.

21 Leonor Maria Taruni.

Tal ofício se constituiu em uma opção transitória de trabalho fora de casa, o qual poderia/deveria ser abandonado sempre que a missão de esposa ou mãe viesse à tona. Tudo foi pensado como um trabalho próprio para mulheres, permitindo a execução das tarefas domésticas no contraturno, justificando os baixos salários pelo número de horas de trabalho em sala de aula.

A formação de docentes deveria proporcionar uma instrução que as preparasse para a vida social sob os padrões da classe dominante. Louro (2013) descreve que nem toda normalista seria professora, mas o curso era, de certa forma, valorizado e, para algumas, tratava-se de um “curso de espera marido”, que poderia ser interrompido, a qualquer tempo, para que a aluna se dedicasse exclusivamente ao casamento.

Ainda sobre as mulheres na educação, em estudo realizado por Pérez Sedeño²² (2011) sobre as pioneiras na ciência, emerge que o início do acesso das mulheres à leitura e à escrita só se teria dado, tardiamente, em meados do século XVII. A pesquisadora registra três momentos-chave nos quais as mulheres foram contempladas como partícipes no acesso à educação. O primeiro, entre o Renascimento e a Revolução Científica, no século XVII, quando poucas mulheres se iniciaram na leitura e na escrita, ainda que sem a autorização legal e com muita polêmica e questionamentos sobre sua capacidade intelectual, bem como sobre a conveniência e a adequação de uma educação formal feminina. Esse acesso possibilitou o surgimento de literaturas e publicações científicas direcionados às “damas”, mulheres das classes privilegiadas.

O segundo momento, iniciado cerca de cem anos depois, até meados do século XX, foi o direito ao acesso à educação superior para todas as mulheres. É quando elas passam também a ingressar em academias de ciências.

O terceiro, na década de 1960, em pleno século XX, foi o momento em que se começa a questionar o porquê de haver tão poucas mulheres estudando, trabalhando ou como líderes em áreas como as científicas e tecnológicas.

Vale destacar que as mulheres não aceitaram pacificamente a realidade a elas imposta e buscaram formas de contestação, resistência e luta contra os valores culturais e sociais que as excluía do acesso à educação. Perrot²³ (2017) pontua

22 Eulália Pérez Sedeño.

23 Michelle Perrot.

que a cada grau conquistado para um novo nível de saber ou a cada ingresso em um novo tipo de estudos, constituíam-se verdadeiras batalhas dessas pioneiras e, por muitas vezes, influenciaram modificações de leis para garantir seus direitos.

Estudos realizados por Blay²⁴ e Conceição²⁵ (1991) apontam que, no Brasil, as mulheres ingressaram tardiamente no ensino superior. Apenas a partir do final do século XIX, as brasileiras conquistaram esse direito. Em 19 de abril de 1879, o Imperador D. Pedro II autorizou, por meio de lei, a presença feminina nos cursos superiores. Tal decisão se deu pelo fato de que Augusta Generosa Estrela, ao diplomar-se em Medicina, em New York, no ano de 1876, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio Imperador, foi impedida de exercer a profissão ao retornar ao país.

A partir de então, mulheres tiveram acesso às universidades brasileiras, sendo Rita Lobato Velho Lopes, a primeira mulher a se formar no Brasil em, 1887, pela Faculdade de Medicina da Bahia.

É importante observar que essas mulheres, pioneiras na área de Medicina, eram mulheres brancas oriundas de famílias abastadas e mesmo assim enfrentaram discriminação e preconceitos pelo fato de serem mulheres.

Passados quarenta anos após a primeira mulher branca concluir seu estudo de graduação no Brasil, Maria Rita de Andrade tornou-se a primeira mulher negra a obter o título de bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia, em 1926. E, quase 40 anos depois, em 1967, quando foi reinstalada a Justiça Federal, Maria Rita tornou-se a primeira mulher no Brasil a ocupar o cargo de Juíza Federal titular da 4ª Vara da Seção Judiciária do Estado da Guanabara.

Por fim, diante desses fatos históricos, fundamentados nas perspectivas de gênero e educação, verificamos que existem desigualdades construídas historicamente e que colocam as mulheres em desvantagem, o que, no campo da educação é marcante.

2.1.1 Mulheres no ensino superior brasileiro

[...] A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua

24 Eva Alterman Blay.

25 Rosana Conceição.

sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade...].(HOOKS, 2013, p. 273).

A universidade, enquanto um *locus* privilegiado na construção do conhecimento, tem importante papel na construção da autonomia das mulheres, por meio do acesso ao conhecimento científico, bem como na formação de um arcabouço crítico em relação à sociedade.

Indicadores educacionais brasileiros publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020) revelam que, em 2019, a participação das mulheres no Ensino Superior foi maior que a masculina. Esse panorama, no entanto, não representa uma equidade de gênero, tampouco de raça e de classe social.

Rosemberg (2013) descreve que, na década de 1970, já havia mulheres formadas em Ciências Humanas, base de um campo de estudos sobre a mulher no Brasil, o que reforçou reivindicações contemporâneas quanto à educação das mulheres, na relação com um feminismo. Para a autora, feministas, a exemplo de Saffioti²⁶, preocuparam-se com a educação de mulheres, o combate ao sexismo e a formação de “guetos sexuais” na educação e na academia.

Assim, na área acadêmica no Brasil, houve uma mudança de paradigma, com a inclusão de pautas sobre a educação feminina. A educação das mulheres foi tema de grande expansão em estudos como educação e gênero e estudos feministas na educação, resultado, sobretudo, do crescente número de mulheres na posição de estudantes, professoras e pesquisadoras na pós-graduação, seja na área específica de educação ou nas demais áreas do conhecimento (ROSEMBERG, 2013).

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a se constituir em um direito de todos e todas e a educação das mulheres passou a receber maior atenção (BRASIL, 1988). Em 1998, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Seu objetivo principal foi a promoção do acesso e do fortalecimento das mulheres mediante cinco eixos de ação: a sensibilização, o desenho curricular, a pesquisa e extensão, a cultura institucional e a

26 Heleieth Iara Bongiovani Saffioti.

coordenação interinstitucional (UNESCO, 1998). Dessa Declaração, destacamos os dois primeiros itens do art. 4º:

a) Embora progressos significativos tenham sido alcançados para ampliar o acesso das mulheres à educação superior, vários obstáculos socioeconômicos, culturais e políticos persistem em muitos lugares do mundo, impedindo o acesso pleno e a integração efetiva das mulheres. Superá-los permanece uma prioridade urgente no processo de renovação com o fim de assegurar um sistema equitativo e não-discriminatório de educação superior baseado no princípio de mérito.

b) São necessários mais esforços para eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero, para tratar a questão do gênero nas distintas disciplinas, para consolidar a participação de mulheres em todas as disciplinas nas quais elas são sub-representadas e, particularmente, para implementar o envolvimento ativo delas no processo decisório.

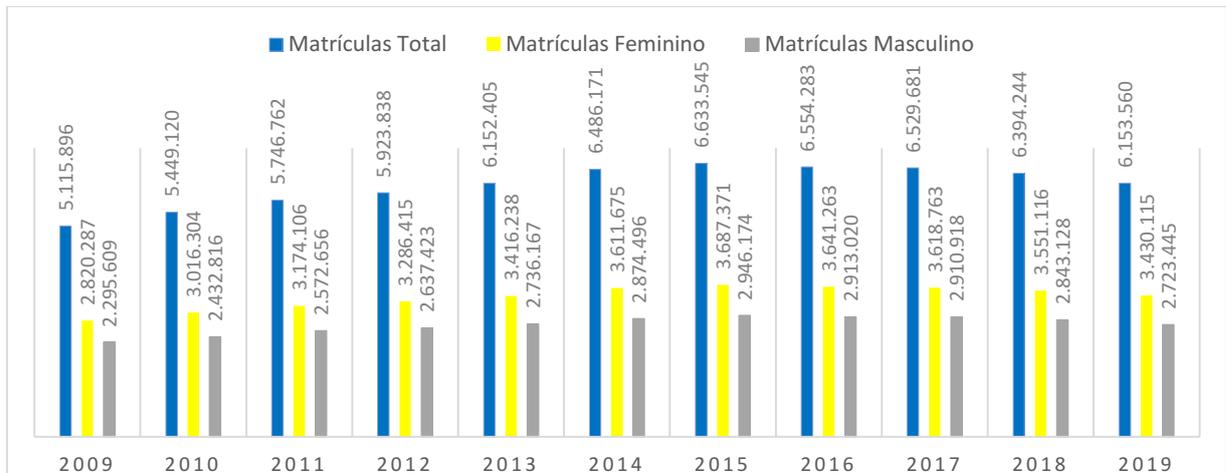
A despeito dessa crescente ênfase na educação da mulher, no Brasil, a LDB, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e outras ações patrocinadas pelo governo federal da época pouco contemplaram as reivindicações feministas referentes à educação.

Rosemberg (2013) pontua que, na década de 1990, os indicadores educacionais revelavam uma situação inédita: as mulheres como maioria no ensino de nível médio (56,8%) e mais da metade dos matriculados no ensino superior (52,3%), incluindo a pós-graduação. Tal retrato lastreava a falsa ideia de que as reivindicações das mulheres na área da educação haviam sido contempladas.

Já ingressando no novo século, particularmente com o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, ressaltamos duas iniciativas de abordagem das questões de gênero, em particular, no campo educacional. Uma delas foi a criação da Secretaria de Promoção de Políticas para as Mulheres (SPM), que estabeleceu duas edições de Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, os quais continham objetivos como a garantia da matrícula e a eliminação dos conteúdos sexistas e discriminatórios. O outro foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), alojada no MEC. Os planos, segundo Rosemberg (2013), buscavam conceber e estimular iniciativas de combate ao sexismo na cultura e na comunicação, adotando, portanto, um sentido amplo de educação.

Dados apresentados no V Censo da Educação Superior de 2019 mostraram que os números de matriculados e de concluintes, por sexo, na graduação presencial, entre 2009 e 2019 (INEP, 2020), apresentaram maior participação das mulheres nas matrículas dos cursos superiores no Brasil, conforme se verifica nos gráficos 1 e 2.

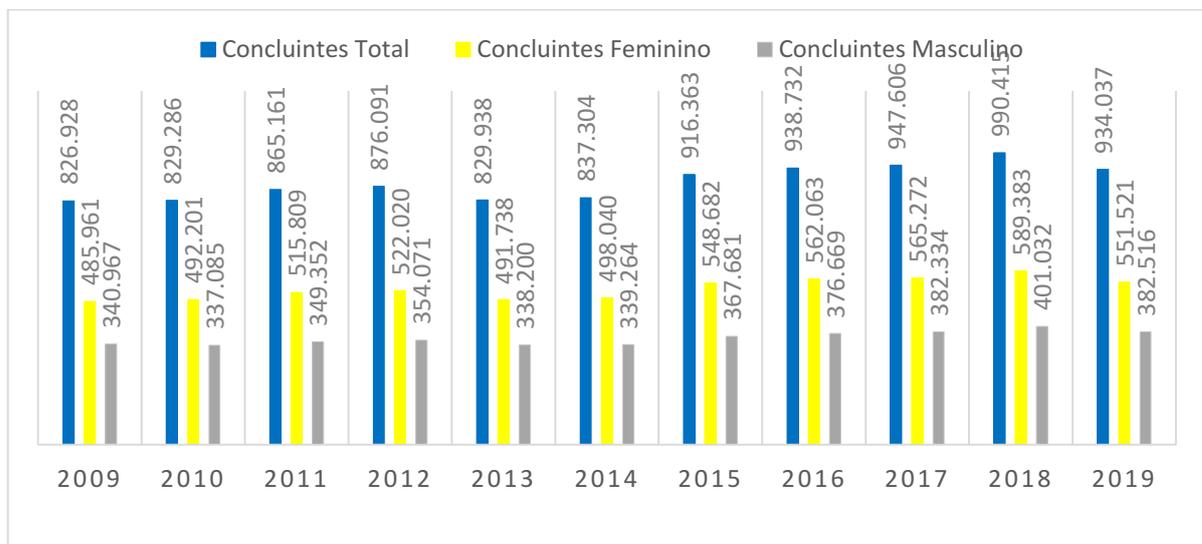
Gráfico 1 - Estudantes de graduação presencial matriculados/as, por sexo, de 2009 a 2019, no Brasil



Fonte: Dados extraídos do V Censo da Educação Superior de 2019.
Elaborado pela autora

Observa-se, no Gráfico 1, um aumento consistente das matrículas de homens e mulheres desde 2009, quando foram registradas um total de 5.115.896 matrículas, com um máximo de 6.633.545 em 2015, e um decréscimo até 2019, com 6.153.560 matrículas. As estudantes mulheres figuram sempre em maior número, em uma proporção bem constante. Em 2019, foram 3.430.115 as estudantes mulheres matriculadas, representando 55,74% do total, frente a 2.723.445 homens, 44,26% das matrículas totais.

Gráfico 2 - Estudantes de graduação presencial concluintes, por sexo, de 2009 a 2019, no Brasil

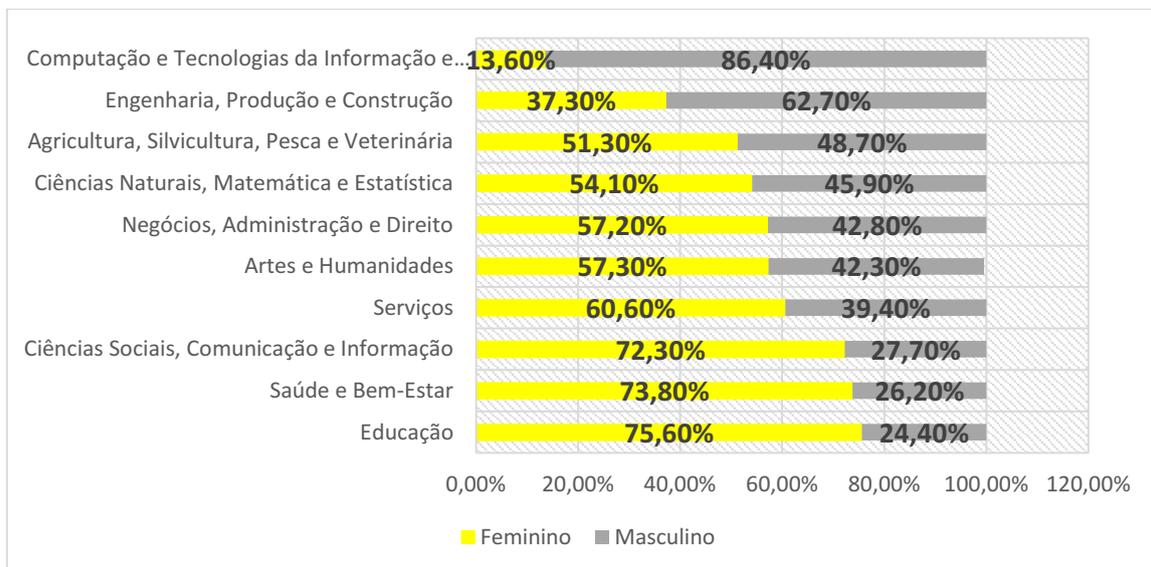


Fonte: Dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2019
Elaborado pela autora

De acordo o segundo gráfico, o número de estudantes concluintes homens e mulheres atinge 826.968, em 2009. Depois, apresenta dois máximos, em 2016 e 2018, chegando a 934.037, em 2019. As estudantes do sexo feminino figuram com uma predominância proporcional até maior que nas matrículas. Tomando o mesmo ano de 2019, foram 551.521 estudantes mulheres a concluírem o curso superior, 59,05% do total, e 382.516 homens, correspondendo a 40,95% dos concluintes.

O mesmo Censo de 2019 traz uma visão das grandes áreas dos cursos, no Brasil (INEP, 2020), e a distribuição de concluintes por sexo, o que está exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Estudantes concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas de cursos superiores no Brasil – 2019



**Fonte: Dados extraídos do V Censo da Educação Superior de 2019.
Elaborado pela autora**

Com base no gráfico acima, observa-se a presença minoritária de estudantes mulheres nas áreas de “Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”, 13,60%, e de “Engenharia, Produção e Construção”, 37,30% esses que figuram no topo da lista de desigualdade de número de estudantes por sexo. Por outro lado, elas predominam nas áreas de “Ciências Sociais, Comunicação e Informação”, 72,30%, “Saúde e Bem-Estar”, 73,80%, e “Educação”, 75,60%.

Os dados bem espelham a perspectiva trazida por Luz²⁷ e Gitahy²⁸ (2016), de que a distribuição de homens e mulheres nos cursos superiores é também um reflexo da divisão sexual do trabalho, na qual as ocupações femininas se concentram nas profissões relacionadas ao cuidado, como nas áreas de saúde, beleza, cuidado e ensino e, as masculinas, nas áreas tecnológicas, particularmente, nas Engenharias e computação.

Hirata²⁹ e Kergoat³⁰ (2007) explicam que a expressão divisão sexual do trabalho teve origem na França, no início dos anos 1970, e buscava articular as esferas domésticas e profissionais do trabalho. Nessa perspectiva, as autoras pontuam que o conceito de trabalho deve ser ampliado, constituindo-se do trabalho doméstico, do trabalho informal e do trabalho não remunerado, visibilizando assim, as muitas atividades realizadas por mulheres, destacando a dimensão sexuada do trabalho, delimitada social e historicamente.

As autoras (2007, p. 599) sintetizam o significado do termo divisão sexual do trabalho:

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Hirata e Kergoat atribuem à divisão sexual do trabalho dois princípios organizadores: o princípio de separação, ou seja, a distinção entre trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, pelo qual o trabalho do homem teria mais valor do que o da mulher.

As mesmas autoras destacam ainda que:

Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis

27 Nanci Stancki da Luz.

28 Leda Gitahy.

29 Helena Sumiko Hirata.

30 Danièle Kergoat.

sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Para a discussão da divisão sexual do trabalho, o acesso feminino à educação e a presença delas nas atividades profissionais se interrelacionam. Conforme Biroli³¹ (2018) analisa, no Brasil, seguindo tendências constatadas em outros países também da América Latina, nas últimas décadas do século XX, o perfil do acesso das mulheres à educação, bem como ao trabalho remunerado, passou por significativas alterações.

Entre 1970 e o início do século XXI, a proporção de mulheres economicamente ativas saltou de 18,5% para a casa dos 55% (atingindo um máximo de 59% em 2005). Nesse período, as mulheres apresentam, na média, mais tempo de educação formal do que os homens e compõem a maioria dos estudantes matriculadas no ensino superior. Ainda assim, conforme descreve a autora, os homens têm rendimento médio cerca de 25% maior que as mulheres. Todavia, a crescente profissionalização das mulheres e o avanço na escolarização feminina não garantiu a igualdade entre homens e mulheres, revelando que há outros fatores a serem analisados e que interferem na continuidade da desvalorização do trabalho feminino.

Quando se conjuga gênero, classe e raça, segundo Biroli (2018), as desigualdades se ampliam. Quanto à renda e ao acesso a postos de trabalho, à escolarização e à profissionalização, as mulheres brancas, mesmo com desvantagens, são as que ficam mais próximas aos padrões de oportunidades dos homens brancos. As mulheres brancas ficam em posição mais vantajosa quando comparados oportunidades e salários, de homens negros. Ademais, são as mulheres negras que recebem os salários mais baixos (em relação aos homens negros, mulheres brancas e homens brancos) e têm menores oportunidades de carreira, o que as levam a ocupar a faixa mais pauperizada da pirâmide social.

2.1.2 Participação das mulheres negras no ensino superior brasileiro

A democratização do acesso e da permanência das mulheres negras no ensino superior se entrecruza com o enfrentamento das discriminações e opressões vivenciadas em suas trajetórias escolares e acadêmicas. Para essa discussão, o

31 Flávia Biroli.

conceito de interseccionalidade permite que possamos analisar essa realidade de forma mais global.

Para Crenshaw³² (2002), a interseccionalidade consiste em apreender as consequências estruturais e dinâmicas da intersecção entre dois ou mais eixos da subordinação. A autora pontua que o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios estabelecem as desigualdades que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Com efeito, a interseccionalidade versa como ações e políticas específicas que originam opressões que emanam ao longo de tais eixos, estabelecendo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Para Collins³³ (2015), compreende-se a interseccionalidade como um marco teórico crítico, como uma ferramenta que possibilita analisar as identidades em um viés de paradigma de conhecimento. Isto é, existem inúmeras construções a respeito da interseccionalidade, porém restringi-la a uma vertente feminista, ou a partir da compreensão da interseccionalidade como meio de identificar como as opressões se aprofundam em determinadas experiências, é reduzir o seu potencial político crítico.

Akotirene³⁴ (2019) descreve que a interseccionalidade se relaciona com as interações das avenidas identitárias, como essas se chocam e conseqüentemente implicam a quem se encontra no meio dessa avenida, sinalizando que não existe diferenciação de opressão e que todas elas são balizadas em três marcadores: o de raça, o de gênero e o de classe social.

A autora também destaca que a história do povo preto é contada sob a perspectiva de um enredo de sofrimento, dores e escravidão, de tal forma que as resistências acabam sendo esquecidas na tentativa de apagá-las com o movimento das águas. Assim, reestruturar essas ideias, vivências e resistências é um processo que necessita ser analisado passo a passo pelo estudo da interseccionalidade, a qual nos permite “enxergar a colisão das estruturas e a interação simultânea das avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2019, p. 19). É nesse cenário que pretendemos apresentar a ascensão das mulheres negras no Ensino Superior brasileiro. A educação formal e o acesso à universidade no Brasil foram constituídos a partir do colonialismo europeu, apresentando grandes obstáculos para as mulheres brancas e de classe média. As

32 Kimberle Crenshaw.

33 Patricia Hill Collins.

34 Carla Akotirene.

dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras, todavia, foram ampliadas, pois além das barreiras relacionadas ao gênero, ainda tiveram que ultrapassar preconceitos relacionados ao racismo presente no país.

Ao considerar esse cenário, nos anos de 2002 e 2003, tem-se a implantação das primeiras experiências do sistema de cotas raciais para o ingresso de negros/negras/os e indígenas nas universidades, destacando-se inicialmente a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia e a Universidade de Brasília.

Passados 10 anos das primeiras experiências, em 2012, no governo da presidenta Dilma Rousseff, promulgou-se a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, a qual determina que as IFES reservem vagas em seus concursos seletivos de ingresso, para autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas; aqueles/as que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; com deficiências e os/as com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2012).

A implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil acompanhou as recomendações do Relatório de Durban (2001), firmado por ocasião da Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001, contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, realizada na cidade homônima, na África do Sul:

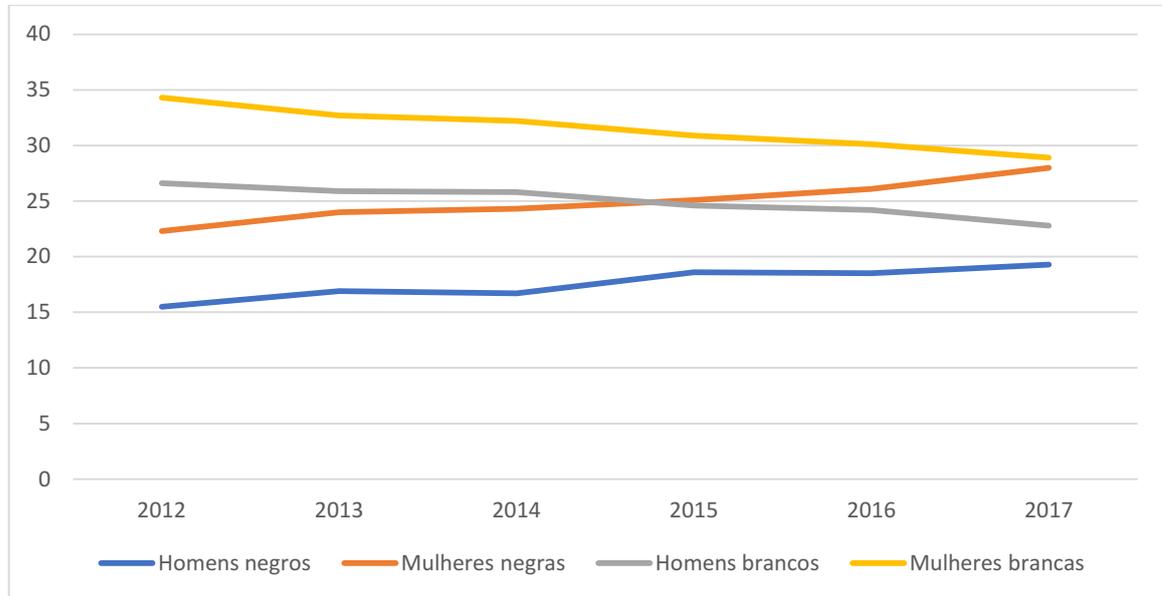
Insta os Estados a estabelecerem, [...] programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação 56 positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada; (ONU, 2001).

Destacamos, todavia, que a implementação das políticas de cotas raciais nas universidades se deu, particularmente, como consequência de inúmeras pressões sociais oriundas do movimento negro e das mulheres negras, como enfrentamento das desigualdades históricas impostas, por meio de ações reparadoras e compensatórias, como os instrumentos de cotas raciais.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2020) consolida dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua para o período de 2012 a 2017, conforme apresentado no Gráfico 4, o qual revela a evolução da participação de estudantes negros/as e brancos/as do Ensino Superior. A ampliação

da participação de estudantes negros/as é um dos primeiros resultados da Lei de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012).

Gráfico 4 - Evolução da participação dos/as estudantes negros/as e brancos/as no ensino superior por gênero, entre 2012 e 2017



**Fonte: Dados consolidados da PNAD Contínua
Elaborado pela autora**

Observa-se o aumento contínuo da participação das mulheres e homens que se declararam negros/as no Ensino Superior. As mulheres negras se aproximam da porcentagem de mulheres brancas, em uma participação de 25 a 30%, e ultrapassam, ambas, a participação de homens brancos, que fica abaixo dos 25%, restando os homens negros com menos de 20% das vagas, para o ano de 2017.

Na Tabela 1, apresentamos a proporção de estudantes ingressantes e concluintes do Ensino Superior, segmentado por gênero e raça, ano de 2019, com base em dados extraídos do V Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020).

Tabela 1 - Percentagem de estudantes ingressantes e concluintes do ensino superior por gênero e raça em 2019

Raça Declarada	Ingressantes 2019		Concluintes 2019	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Branca	23%	18%	27%	18%
Negra	22%	16%	21%	14%
Amarela	1%	1%	1%	1%
Não declarada	11%	8%	11%	7%
Total	57%	43%	60%	40%

**Fonte: Dados extraídos do INEP (2020)
Elaborado pela autora**

Notamos que o percentual de estudantes ingressantes que se declararam negras no total de ingressos/as é de 22%, percentual próximo ao das mulheres brancas, 23%. Situação semelhante acontece entre os homens, pois os negros ingressantes são 16% e os brancos correspondem à 18%. Vale ressaltar que, segundo dados do IBGE (2020), 54% da população brasileira é negra, assim a ampliação da participação de estudantes negros nas IFES representa uma distribuição mais democrática e igualitária.

Por outro lado, os dados revelam que, entre os/as estudantes concluintes, a distância entre as mulheres negras e a brancas aumenta de 1 para 6 pontos percentuais, ou seja, distância seis vezes maior em relação ao momento do ingresso na educação superior. Entre os homens, a distância que era de 2%, dobra e vai a 4%. Diante de tais dados, nota-se que, apesar do aumento do ingresso de estudantes negros e negras na educação superior, as dificuldades em relação a permanência encontradas ao longo da trajetória acadêmica continuam maiores para os/as alunos/as negros, principalmente para as mulheres, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que promovam a permanência e a diplomação destes/as.

2.1.3 Desigualdades de gênero na educação

Estudos de Luz e Gitahy (2016) asseveram que a escolarização, por si só, não tem o poder de eliminar as desigualdades de gênero, uma vez que tal mudança requer ações de outros âmbitos. A igualdade material entre homens e mulheres exige políticas públicas de gênero em benefício das mulheres, fundamentadas em ações que busquem desconstruir estereótipos de gênero e alterarem a divisão sexual, tanto nos processos de formação, como no trabalho produtivo e reprodutivo.

Nesse sentido, gênero, considerada como construção social, é conceito relevante para a compreensão de diferentes fatores que implicam a produção e a reprodução das desigualdades entre homens e mulheres. A pesquisadora Scott³⁵ (1995) afirma que o termo gênero, já foi utilizado como sinônimo de mulheres e também pode se referir à designação das relações sociais entre os sexos. Todavia, conceitua gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas

35 Joan Scott.

em diferenças percebidas entre os sexos e que é um primeiro modo de significar as relações de poder.

Saffioti (1995) destaca que o conceito de gênero se situa na esfera social e não no plano biológico. Louro (1997) contribui com a discussão ao enfatizar que o aspecto social não significa obrigatoriamente negar que o gênero se constitui em corpos sexuados. Nesse contexto, não se rejeita a biologia, mas foca-se na importância das construções social e histórica produzidas sobre as características biológicas. A autora alega que as explicações para as desigualdades precisam ser analisadas, não nas diferenças biológicas, “mas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 22).

Para Teles³⁶ (2006, p. 38-39), o “gênero se constrói socialmente de acordo com o tempo histórico vivido em cada sociedade”, no entanto, “a expressão ‘sexo’ teria uma caracterização biológica com destaque para os aspectos físicos do feminino ou masculino”. A estudiosa aponta que os estudos feministas, ao terem por base a categoria gênero, afora desmascararem as explicações comumente empregadas – dessas que falam que diferenças biológicas tornam as mulheres inferiores – podem, no fundo, desnudar ideologias e formas de pensar que escondem desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais entre sexos, ensejando desenhos de como o poder masculino tem, por fim, subordinado o gênero feminino.

Por fim, Teles (2006, p. 50), ao combinar categorias sociais, como gênero, classe, raça/etnia, idade, orientação sexual, assevera que esses são “ingredientes que compõem a identidade e a diversidade”. Para ela, ao analisar a realidade por meio das lentes de gênero, ressaltam-se os aspectos de socialização de mulheres e homens, construindo espaços igualitários, visando à igualdade de direitos e de oportunidades e concomitantemente se respeita as diferenças.

Em relação à desigualdade de gênero na educação superior, a pesquisa do IBGE (2020), denominada *Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, revela que, para a população com 25 anos ou mais, 19,4% das mulheres e 15,1% dos homens tinham completado a formação superior no ano de 2019. Destaca-se, nesse estudo, que as mulheres compõem a maioria nos cursos superiores associados de alguma forma aos cuidados e à educação, como:

36 Maria Almeida Almeida Teles.

- serviço social: 88,3% de mulheres;
- saúde (excluindo medicina): 77,3%; de mulheres;
- ciências sociais e comportamentais: 70,4% de mulheres;
- educação: 65,6% de mulheres.

Por outro lado, nos cursos que historicamente são associados ao masculino, como as engenharias, as mulheres são minoria, correspondendo a 21,6% das matrículas regulares.

A partir desses dados, observa-se que as políticas afirmativas de gênero podem ser essenciais para acelerar a igualdade de gênero no Ensino Superior, estimulando que mulheres acessem cursos ainda percebidos como masculinos e que homens acessem cursos ainda percebidos como femininos, proporcionando assim a igualdade no acesso às diversas formações, nas oportunidades para uma diversidade de profissões e contribuindo para eliminar a discriminação de gênero nos cursos superiores.

2.2 Mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas

A relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) não é recente nos estudos desenvolvidos nos países ocidentais, no entanto, o campo de estudos de CTS só tem início na década de 1960, em um ambiente de crise do paradigma de desenvolvimento capitalista. Essa crise se dá em função da preocupação com os impactos ambientais e com o avanço da corrida armamentista – característica do período denominado de Guerra Fria – ambas consequências da industrialização massiva ocorrida nos Estados Unidos e na Europa do pós-guerra (DAGNINO³⁷, 2008).

Na década de 1960, há também um contexto de fortalecimento do feminismo e dos movimentos sociais que clamavam pela participação das mulheres na vida política, econômica e social, assim como na ciência e tecnologia. Nesse contexto, nos primeiros anos da década de 1970, já se nota espaço para biografias de mulheres cientistas, alterando a forma de se perceber a história da ciência, que passa a considerar a participação e a importância do papel das mulheres na construção do conhecimento científico (WAJCMAN³⁸, 2004).

37 Renato Peixoto Dagnino.

38 Judy Wajcman.

Na década de 1970, os estudos do campo de CTS criticavam a suposta neutralidade científica, uma vez que a Ciência e a Tecnologia são campos eminentemente sociais, nos quais se refletem demandas, disputas de poder e contradições de vários segmentos sociais. Nesse sentido, Bazzo³⁹ et al (2003), Vessuri⁴⁰ (1991) e Cerezo⁴¹ (2004) apontam elementos não-epistêmicos ou técnicos, como os valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais, pressões econômicas que, de certa forma, marcam a construção das ideias científicas e dos artefatos tecnológicos. Para diversos/as autores/as da área, o conhecimento é uma prática social, resultado de vários fatores, embora nem sempre seu acesso seja democratizado (KREIMER⁴², 2009).

Nesse sentido, Fox-Keller⁴³ (1987) explica que, nas décadas de 1960 a 1980, os temas referentes a gênero e ciência não eram discutidos pela academia, dando continuidade a uma associação entre o estereótipo conservador da masculinidade e o que seria científico. Somente no final dos anos 1970 e o início da década de 1980, é que os dois campos, gênero e CTS, passaram a convergir. Surge, pois, a crítica feminista problematizando a visão androcêntrica e positivista da ciência, que era associada ao ideal de neutralidade científica.

Nesse debate, Löwy⁴⁴(2009) discorre que as pesquisadoras feministas propõem uma crítica radical às noções de objetividade, racionalidade e universalidade que permeiam a ciência. Ainda, ressalta que, tomando o conhecimento em certo momento, o início do período moderno, em um certo local, Europa e depois a América do Norte, produzido por indivíduos, machos e membros das classes dominantes, como o único saber, esse objetivo e universalmente válido; exclui-se qualquer outro ponto de vista, como o das mulheres, dos/das pobres, “das pessoas *de cor*”⁴⁵ e de países não ocidentais; consolidando uma hegemonia material e ideológica dos dominantes. Para a autora, construir uma crítica aos conceitos de universalidade ou objetividade da ciência não implica renunciar às aspirações de desenvolver conhecimentos universalmente válidos ou de produzir conhecimento objetivo do

39 Walter Antonio Bazzo.

40 Hebe Vessuri.

41 José López Cerezo.

42 Pablo Kremer

43 Evelyn Fox Keller.

44 Ilana Löwy.

45 Termo utilizado pela autora.

mundo natural. As pesquisadoras que se dedicam a estudar as relações entre ciências e gênero, entre ciências e classes sociais, etnia, ou culturas não ocidentais, ampliam a base do conhecimento científico e levam ao desenvolvimento tanto de uma maior objetividade, como de uma maior universalidade das ciências (LÖWY, 2009).

Haraway⁴⁶ (2009) elabora duas premissas que devem ser consideradas nos estudos de gênero, ciência e tecnologia. A primeira afirma que a ideia de uma teoria universal e totalizante seria um grande equívoco, por deixar de capturar a maior parte da realidade, e, a segunda, que, ao assumir a responsabilização pelas relações sociais da ciência e da tecnologia constitui abdicar de uma metafísica anticiência, uma demonologia da tecnologia. Vale destacar, ainda, conforme Rocha⁴⁷ e Luz (2011), a quebra de paradigma ocorrida a partir do ingresso dos movimentos sociais feministas no cenário em pauta, ao marcarem oposição ao androcentrismo e sexismo vigente no ocidente e nos campos do saber, incluindo a ciência e a tecnologia.

Sobre a participação das mulheres, as formas de exclusão e as barreiras nas áreas científicas e tecnológicas, Harding⁴⁸ (1986) defende a necessidade de pensar a ciência e a tecnologia no, e pelo feminismo. Isso porque os conhecimentos dessas áreas foram produzidos com base em epistemologias e filosofias masculinas, lembrando várias ocasiões em que cientistas mulheres, para imprimirem reconhecimento aos seus trabalhos, valiam-se de codinomes ou utilizavam apenas as iniciais de seus nomes para não serem identificadas como mulheres, o que poderia desvalorizar ou desqualificar o trabalho. Os conhecimentos considerados como femininos, por muito tempo, nem eram considerados ciência, sendo desvalorizados ou invisibilizados, a exemplo da atividade de cultivo de plantas medicinais, do trabalho de parteiras, da tapeçaria e do tingimento de roupas.

Wajcman (2004), no mesmo sentido, defende que conceito de tecnologia é relativo e dependente de mudanças na história. Como exemplo, narra que as mulheres indígenas poderiam perfeitamente ser consideradas as primeiras tecnólogas, uma vez que eram elas as que colhiam, processavam e armazenavam os alimentos vegetais desde os primórdios da humanidade. A autora destaca também o papel dessas mulheres no desenvolvimento de ferramentas e métodos nessas atividades, tais como a faca de colheita e os pilões. Ademais, segundo a estudiosa, o

46 Donna Haraway.

47 Cristina Tavares da Costa Rocha.

48 Sandra Harding.

direcionamento masculino da maioria das pesquisas tecnológicas, ao longo da história, ofusca o significado das invenções das mulheres, reforçando o estereótipo cultural da tecnologia como uma atividade supostamente apropriada para os homens.

A esse respeito, a pesquisadora Citelli⁴⁹ (2001, p.131) traz importante contribuição nessa discussão, apresentando três enfoques para os estudos das mulheres, gênero e ciências:

- a busca a visibilidade, a interpretação e a análise da presença e/ou ausência das mulheres na ciência;
- o enfoque epistemológico, que estuda as implicações do que se entende por “empreendimento científico” (incluindo-se “autoridade epistêmica e cognitiva atribuída aos cientistas”) no que diz respeito aos gêneros, de forma a questionar a possibilidade e as capacidades explicativas das ciências sobre a natureza;
- os contextos sociais que retomam conhecimento científico, buscando identificar os vieses e as metáforas de gênero presentes no conteúdo do conhecimento no bojo de várias disciplinas, em especial, na Biologia.

Schienbinger⁵⁰ (2001) contribui para o debate ao pontuar a necessidade de algumas histórias serem recontadas, incluindo as das mulheres que desenvolveram ciência e foram invisibilizadas ou excluídas dos processos de desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A autora aponta dois desafios:

- resgatar a história de mulheres que produziram ciência, de forma a derrubar a ideia de que as mulheres simplesmente não podem fazer ciência, e
- criar modelos inspiradores para mulheres que na ciência ingressavam, substituindo modelos e estereótipos masculinos.

Para Löwy (2009), a relação entre ciência e gênero tem sido tensionada por uma dicotomia entre o masculino e o feminino dentro da sociedade. Para ela, em boa parte da história, o trabalho científico foi feito por e para homens, partindo-se da premissa que as definições de neutralidade, objetividade, racionalidade e universidade assumem a visão do mundo dos machos, ocidentais e da classe

49 Maria Teresa Citelli.

50 Londa Schienbinger.

dominante. A autora ainda cita que a história da ciência tem sido apresentada na forma de uma sucessão de obras de homens e de algumas mulheres que fizeram achados importantes. Dessa forma, trazer para essa história o trabalho oculto de inúmeras pessoas que, literalmente, fazem ciência, pode levar a uma modificação da percepção da natureza do empreendimento científico e a uma desestabilização da visão do trabalho científico como uma atividade que paira sobre a desordem do mundo. Além disso, pode tornar a produção da ciência mais fortemente ancorada na sociedade.

Ainda em relação à participação das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas, vale destacar o artigo intitulado *O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física*, de Lima⁵¹ (2013), que discute sobre os desafios e os obstáculos postos às mulheres na Ciência, partindo da análise da carreira científica das físicas no Brasil. A autora apresenta dois tipos de exclusões das mulheres nas ciências:

- Exclusão vertical: sub-representação das mulheres nas posições de prestígio e poder, inclusive nas carreiras consideradas femininas;
- Exclusão horizontal: reduzido número de mulheres em certas áreas do conhecimento de reconhecimento pelo sistema capitalista, as ciências assim chamadas duras, basicamente as ciências exatas e as engenharias.

Ao trazer o conceito de *labirinto de cristal*, a autora descreve os obstáculos enfrentados pelas mulheres, simplesmente por serem mulheres, os quais estão dispostos em toda a sua trajetória acadêmica, até mesmo antes, na escolha da área profissional. Destaca, ainda, que a maternidade, que pode ser uma das principais realizações das vidas das mulheres, também pode ser uma das principais causas da desaceleração de suas trajetórias profissionais. Tal argumento reforça que a divisão sexual do trabalho, ao conferir às prioritariamente às mulheres a responsabilidade pela esfera do cuidado, prejudica o desenvolvimento profissional delas e favorece os homens, que podem se dedicar às suas carreiras com maior flexibilidade de tempo, sem se preocupar com atividades do âmbito doméstico e familiar.

51 Betina Stefanello Lima.

3 AS MULHERES NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UTFPR CAMPUS CURITIBA

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar⁵².*

Este capítulo traz um breve relato sobre o ingresso das mulheres no trabalho industrial na sociedade patriarcal e a sua participação nas carreiras de Engenharia no Brasil, assim como os desafios enfrentados pelas mulheres ao adentrarem nesse espaço historicamente composto majoritariamente por homens. Discutimos também as violências e o ingresso das estudantes mulheres nas Escolas de Engenharia.

A partir dessa contextualização inicial, apresentaremos a UTFPR e o Campus Curitiba, bem como a análise dos dados quantitativos referentes à participação das estudantes mulheres nos cursos de Engenharia dessa instituição.

3.1 Mulheres no trabalho industrial

A participação feminina, no Ensino Superior e no mercado de trabalho brasileiro, vem sendo ampliada nas últimas décadas, entretanto, desigualdades de gênero, raça e classe ainda continuam presentes em nossa sociedade. Dessa forma, as mulheres continuam se deparando, em seus espaços de trabalho, com processos de segregação marcados por discriminações, precarização do trabalho e desvalorização profissional.

52 EL HOMBRE, Francisco. **Triste, louca ou má**. 2016. Letra disponível em < <https://www.lettras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>> Acesso em: 23 ago. 2022.

Perrot⁵³ (2017) destaca que as mulheres desde sempre trabalharam. A elas, a sociedade impôs a ordem da reprodução e do doméstico, muitas vezes não valorizado, e sem remuneração – esse trabalho invisível, sem o qual as sociedades não teriam sobrevivido, reproduzido e se desenvolvido. As mulheres eram consideradas não mais que ajudantes dos maridos nas atividades de artesanato, feiras ou comércios.

Somente nos séculos XVIII-XIX, no mundo ocidental, no regime assalariado e na era da industrialização, que a questão do trabalho remunerado das mulheres passa a ser questionada. Indagava-se: como dar conta do trabalho doméstico, a missão mais nobre, e conciliá-lo com as longas horas na fábrica? A resposta é que os homens temiam a concorrência das mulheres operárias, defendendo que o trabalho feminino poderia ocasionar uma redução dos seus salários. No pensamento da época, um homem digno deveria sustentar sua família e a mulher deveria cuidar da casa. Argumentava-se que a fábrica seria suja e com promiscuidades sexuais, o que não seria adequado para elas (PERROT, 2017).

Biroli⁵⁴ (2018) descreve que a industrialização levou as atividades que antes eram realizadas no âmbito doméstico para as fábricas, ocasionando uma responsabilização absolutamente desigual entre mulheres e homens no espaço considerado não produtivo e, assim, não remunerado.

Nesse quadro, o patriarcado se constituía em um arcabouço de exploração do trabalho das mulheres pelos homens. Tudo sempre sob a imposição de uma divisão sexual do trabalho, na qual haveria dois grupos ou classes, basicamente, as mulheres, com sua força de trabalho apropriada, e os homens, beneficiários coletivos da tal divisão.

Para Saffioti⁵⁵ (2004), o patriarcado é marcado pelas desigualdades e hierarquias de poder, explicadas a partir das diferenças físicas, sexuais e biológicas. Em uma ordem patriarcal de gênero, a dominação e a exploração das mulheres pelos homens, configuram a opressão feminina. A construção sociocultural da identidade feminina e a sua definição como figura passiva e submissa propicia o espaço e o exercício da opressão masculina.

53 Michelle Perrot.

54 Flávia Biroli.

55 Heleieth Iara Bongiovani Saffioti.

A autora ainda pontua que, na ordem patriarcal de gênero, o poder é exercido por quem for homem, branco e heterossexual, pois a sociedade é constituída não apenas por discriminações de gênero, como também de raça, etnia e classe social. Nesse sistema, as mulheres são as principais afetadas pelas três contradições que embasam a sociedade. São discriminadas simplesmente por serem mulheres, como se fossem incapazes, incompletas ou falhas. Já as mulheres negras sofrem ainda mais preconceito, consequência do racismo estrutural. Semelhantemente, as mulheres pobres são menos valorizadas como mulheres e ainda mais discriminadas quando negras.

É nesse contexto patriarcal no qual as mulheres criaram as condições objetivas para adentrarem nas engenharias, espaço antes ocupado apenas por homens e reconhecido como profissão masculina.

3.2 Desafios da participação das mulheres nas Engenharias

Desde o dia 17 de dezembro de 1792, quando o primeiro curso de Engenharia do Brasil foi criado, no estado do Rio de Janeiro, a profissão passou por diversas alterações. Em 1917, após 125 anos da criação do primeiro curso na área, a pioneira Edwiges Maria Becker Hom'meil se forma como a primeira mulher engenheira no país, também no estado do Rio de Janeiro.

Desafiando a sociedade da época, no ano de 1945, Enedina Alves Marques tornou-se a primeira negra a se formar engenheira no Brasil e a sexta entre as mulheres brasileiras, vencendo o preconceito racial existente na época (THEIGHNER⁵⁶, 2018).

Enedina trabalhou na construção da Usina Capivari-Cachoeira (atual Usina Governador Pedro Viriato Parigot de Souza), a maior central hidrelétrica subterrânea do sul do país, uma das diversas obras de revelo do estado do Paraná. Ela era a única mulher de sua turma na Universidade Federal do Paraná.

Importante que tenhamos em mente o contexto do país, escravista até 1888, que não instituiu políticas públicas compensatórias para a população negra, tampouco criou oportunidades educacionais e profissionais que

56 Thamiris Theigher.

pudessem promover sua ascensão social (pelo menos, até a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Lei das Cotas, no que se refere a políticas afirmativas). A história dessas pioneiras representa os obstáculos enfrentados pelas mulheres para acessar um curso de Engenharia e trabalhar na área.

Lombardi⁵⁷ (1999), estudiosa do acesso das mulheres à Engenharia, descreve que a organização da industrialização brasileira, no período que vai de 1930 até meados dos anos 1970, faz com que a Engenharia aqui se estabelecesse como uma profissão assalariada. Houve uma primeira fase, que foi até o final da Segunda Grande Guerra, de substituição de importações, seguida por uma industrialização extensiva, acompanhada de uma internacionalização do mercado interno. Após a Guerra, o esforço da engenharia brasileira foi de adaptação das atividades tecnológicas à produção industrial.

Em consonância, Silva⁵⁸ (1992) resgata a história de presença masculina nas engenharias no Brasil. No início, foram relacionadas às escolas militares. O acesso aos civis só teve curso após a segunda metade do século XIX, o que, de plano, significou recusar formalmente o ingresso de mulheres na profissão. A Engenharia Militar consistia na preparação de homens para postos de comando como oficiais, ressaltando que o “comando”, ao lidar com equipes de trabalhadores, manteve-se na Engenharia Civil, até mesmo quando sua origem militar não mais importava, sendo mais um motivo a afastar as mulheres da carreira.

Lombardi (1999) relata que, junto com a industrialização e o crescimento dos centros urbanos, veio a ampliação do campo de trabalho para as engenharias, nos segmentos de infraestrutura urbana e industrial, no planejamento, instalação e operação. No Brasil da década de 1950, sob a influência do recém-chegado capital estrangeiro e da crescente participação de setores modernos da indústria brasileira, as engenharias participavam de esforços de racionalização da produção e das atividades administrativas. A autora ainda pontua que, na história da engenharia brasileira, o local de trabalho teve influência direta sobre a presença feminina. Mulheres trabalhando a céu aberto, em obra de infraestrutura, por exemplo, eram raras. Por outro lado, em atividades no interior da indústria elas tornaram-se mais presentes.

57 Maria Rosa Lombardi.

58 Eliane Vanildo da Silva.

Nas décadas de 1980 e 1990, mudanças vieram para a Engenharia no Brasil, tanto na economia, quanto no mercado de trabalho, espalhando-se na profissão. Houve uma certa democratização do acesso ao ensino da Engenharia e uma maior especialização da profissão e, assim, uma visível maior presença de mulheres nas escolas e postos profissionais. Lombardi (2006C) aponta uma maior presença de mulheres nas Escolas de Engenharia, na década de 1990, em um contexto de democratização do ensino da Engenharia no Brasil, refletido em um crescente no número de cursos na área, bem como de concluintes engenheiros/as, homens e mulheres (LOMBARDI, 2006C), o que se confirma nos dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Número de cursos e de estudantes concluintes em Engenharia no Brasil – 1963 a 2002

Ano	Cursos de Engenharia	Concluintes em cursos de Engenharia
1963	98	1.857
1968	179	4.335
1974-1975	313	11.796
1991	330	13.026
2002	837	19.886

Fonte: Dados extraídos do Censo do Ensino Superior MEC/INEP trazidos por Lombardi (2006C) Elaborado pela autora

Observamos que, no ano de 2002, houve um crescimento no número de cursos de Engenharia de cerca de 750%, em relação ao ano de 1963. No período de 1991 a 2002, observa-se um crescimento de mais de 50% no número de engenheiros/as formados/as, enquanto o número de cursos cresceu mais de 150%, no mesmo período.

Lombardi (2010) aponta diversos estudos a demonstrarem que, no espectro da divisão sexual do trabalho, há algumas regras gerais que são aplicáveis a todas as especialidades da Engenharia. Os ambientes de espaços de produção e fabril seguem como predominantemente masculinos. As mulheres ganham destaque em laboratórios não ligados à produção, assim como nas atividades de assistência técnica a empresas, consultorias, atividades de caráter “relacional”, envolvendo clientes, fornecedores e empregados. No entanto, as mulheres trabalhadoras têm mais obstáculos que os homens para ocupar posições de alta gerência e direção, o que reproduz a divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, as mulheres se concentram em áreas de pesquisa e desenvolvimento de produtos e marketing.

Levando em consideração um período de algumas décadas, Fortino⁵⁹ (2009) destaca que estudos têm mostrado que a feminização numérica não é sinônimo de igualdade. Para ela, os dados indicam apenas a diminuição da exclusão de um sexo em relação ao outro e não altera a divisão sexual do trabalho, nem as relações de poder.

Lombardi (2020) chama a importância de distinguir feminilização de feminização. Para a estudiosa, o primeiro, relaciona-se com o número de mulheres dentro de uma determinada profissão, ao passo que o segundo traz uma visão ampliada desse aspecto, aproximando-se das modificações culturais, comportamentais e psicológicas que ocorrem nos espaços dominados por homens, nos quais as mulheres se inserem.

A ampliação dos espaços de trabalho para as mulheres engenheiras não significa a desconstrução da tradicional divisão sexual do trabalho. Isso se deve ao fato de que continuam existindo espaços bastante definidos para a atuação das mulheres, tanto em termos de atividades que desempenham, de áreas ou campos de trabalho em que atuam, como nos cargos que ocupam nas hierarquias corporativas. Nesse viés, a própria dinâmica da divisão sexual do trabalho atua no sentido de “restabelecer” a “ordem de gênero” dentro das Engenharias, na medida em que aponta quais atividades são permitidas às engenheiras e quais ainda não são. E mais, diz que as imagens e concepções de gênero que permeiam a sociedade em geral, e na profissão de engenheira, em particular, continuam a exercer um papel simbólico a justificarem a ordem de feminino subordinado ao masculino (LOMBARDI, 2006b).

Atentemos que Biroli (2018) considera que o gênero não se configura de maneira independente em relação à raça e à classe social, nem é acessório dessas, explicando que, no conjunto de capitalismo e patriarcado, em seus moldes atuais, as mulheres são colocadas como grupo onerado pelo cotidiano de trabalho – esse prestado gratuitamente ou, em ocupações específicas menos remunerada que os homens que exercendo a mesma atividade e ainda são sub-representadas na política. Nota-se, ademais, que divisão sexual do trabalho é também influenciada por questões de raça e por diferenças de classes sociais, que fazem parte da vida das mulheres desde a infância, na vida escolar, na escolha da atividade profissional e no acesso ao ensino superior.

59 Sabini Fortino.

Para Lombardi (2006a), de todas as barreiras que as mulheres engenheiras enfrentam em suas vidas profissionais, possivelmente uma das maiores é assumir postos de comando e que, se tal barreira é comum a todas as trabalhadoras, parece ser potencializada no caso das engenheiras. Outras barreiras podem ser encontradas no interior das empresas, assim como nas características esperadas para aquele/a que pretende ascender na hierarquia: perseguir o padrão masculino de disponibilidade de tempo e dedicação exclusiva à carreira. Outra restrição estaria numa suposta resistência da mulher em enfrentar a competição profissional.

Lima⁶⁰ (2013) destaca que as barreiras impostas às mulheres estão ao longo de toda a sua carreira e não apenas no topo. O conceito do *Labirinto de Cristal* revela que os obstáculos enfrentados pelas mulheres emergem durante toda a sua trajetória de vida. São obstáculos e desafios concretos que influenciam nos processos de escolha, nas trajetórias, na ascensão na carreira e no reconhecimento da atuação dessas mulheres. Segundo a autora, constituem-se como obstáculos desse labirinto:

a. O *drible da dor*, que trata dos subterfúgios utilizados mulheres cientistas na não aceitação em admitir os obstáculos específicos do gênero dispostos em suas trajetórias profissionais.

b. a presença do sexismo automático que opera segundo as representações sociais de mulher, construídas a partir da lógica heteronormativa de gênero e da visão androcêntrica, que posiciona o sexo feminino como se não pertencesse às carreiras científicas. É instrumental e utiliza os valores de gênero constituídos como estratégia para manutenção de uma posição de poder ou destaque quando recursos legítimos, como a competência técnica ou argumentação.

c. o conflito entre os discursos sobre “ser mulher” e “cientista” e seu consequente efeito Camille Claudel⁶¹ (LIMA, 2013, p. 886)

Sobre os desafios nas carreiras de Engenharia, Bruschini⁶² e Lombardi (2000) apontam a necessidade da incessante prova da competência profissional, como forma feminina de se autoafirmar perante o grupo de homens, sejam eles colegas,

60 Betina Stefanello de Lima.

61 Segundo Lima (2013, p. 894) o efeito Camille Claudel foi “inspirado por um filme com o mesmo nome que recria a biografia da escultora. São elas: 1) “carreiras encaixadas”; 2) o possível ofuscamento da esposa em função da lógica de gênero; 3) a relação de concorrência entre o casal”.

62 Cristina Bruschini.

subordinados ou superiores, em ambientes majoritariamente ocupados por homens. No entanto, trata-se de uma discriminação de gênero, uma vez que, aos homens, a constante prova de capacidade não é exigida.

Tais barreiras e desafios dispostos nas trajetórias profissionais das engenheiras refletem-se na representatividade feminina nesses espaços sociocupacionais. Segundo dados do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), obtidos em 2021, apenas em torno de 19% dos/as profissionais da área com cadastro ativo no país são mulheres. Ao todo, são 184.881 trabalhadoras em um total de 982.158 inscritos/as nos conselhos brasileiros.

Em consonância, dados atuais do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná (CREA-PR, 2020), dispostos na Tabela 3, expressam a realidade da presença das mulheres nas profissões que tutela, com 82,09% dos registros de profissionais homens e 18,16% de mulheres no Conselho.

Tabela 3 - Números de profissionais por sexo com registro ativo no CREA-PR – 2020

Profissões	Homens		Mulheres	
	Núm.	%	Núm.	%
Agrimensura	1.028	81,40	235	18,60
Agronomia	16.895	88,40	2.222	11,60
Engenharia Civil	20.560	79,30	5.372	22,70
Engenharia Elétrica	18.866	95,50	899	4,50
Engenharia Química	1.346	60,10	892	39,90
Engenharia Seg. Trabalho	3.534	80,10	880	19,90
Engenharia Mecânica	9.272	95,10	474	4,90
Geologia e Eng. de Minas	584	76,80	176	23,20
Total	72.085	82,09	11.150	18,16

**Fonte: Sistema de Informações Geográficas do CREA-PR.
Elaborada pela autora**

O que se observa é que, mesmo que o ingresso das mulheres nas carreiras de Engenharia esteja em ascensão, elas encontram limites nos espaços de atuação. A maior presença das mulheres encontra-se na área de Engenharia Química, com 39,9%, seguidas pela Engenharia de Minas e Geologia, 23,20%, e pela Engenharia Civil, com 22,70%. Nas palavras de Lombardi (2006, p.192) “a divisão sexual do trabalho tem-se encarregado de restabelecer a “ordem de gênero” internamente a esse campo profissional, sinalizando as atividades permitidas às engenheiras e aquelas que ainda não o são”.

3.2.1 Violência no ambiente de trabalho das engenheiras

Para a professora Lombardi (2020), embora metade da população feminina esteja economicamente ativa atualmente, vale ressaltar que, se as mulheres se inseriram em um universo historicamente relegado ao homem, o contrário não ocorreu, e as tarefas domésticas continuam atribuídas somente a elas.

Além da sobrecarga de trabalho ocasionada pela conciliação das atividades profissionais com as do espaço doméstico e familiar, há, conforme Lombardi (2020), um silenciamento diante situações de assédio moral no ambiente de trabalho das engenheiras. Tal silenciamento está associado à dificuldade em identificar essas práticas violentas, pois já estão naturalizadas nesses ambientes.

A esse respeito, Lombardi (2017) descreve que o assédio moral se constitui em uma relação de causa e efeito entre o adensamento dos mecanismos de defesa dos/as trabalhadores e a precarização das condições de trabalho, sendo capaz de deturpar a percepção da realidade por parte do/a sujeito/a que, então, passa a assimilar e banalizar as situações de assédio. No entanto, as discriminações referentes à condição feminina no trabalho, ou discriminações de gênero, podem alçar, em ambientes androcêntricos, para o assédio sexual, o qual se diferencia do assédio moral.

Para Figueiredo⁶³ (2012), o assédio moral no trabalho se define como qualquer comportamento abusivo (gesto, fala, compartilhamento e/ou atitude) que pese, por sua repetição ou regularidade, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou deteriorando o ambiente de trabalho.

No tocante ao assédio sexual, Bourdieu⁶⁴ (2003) destaca que é preciso compreendê-lo para além do objetivo da prática sexual em si, mas que ele pode estar condicionado a uma busca pela demonstração do poder de denominação masculino.

Para Barreto⁶⁵ (2006), o assédio sexual se constitui como uma violência de caráter machista decorrente de superiores hierárquicos de fundo sexual que implica ameaça em relação ao emprego ou promessas de promoções de carreira associadas

63 Patrícia Maria Figueiredo.

64 Pierre Bourdieu.

65 Margarida Maria Silveira Barreto.

a situações de intrigas, constrangimentos, censuras, toques abusivos, chacotas e piadas, bem como comentários rudes e obscenos.

A partir de 2001, tal assédio passa a ser definido como crime “contra a dignidade sexual”, com a introdução do art. 216-A no Código Penal brasileiro:

Art. 216-A. Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.

[...]

(BRASIL, 1940)

Embora tal medida tenha sido um importante início no enfrentamento da violência praticada pelos assediadores hierarquicamente superiores nos espaços de trabalho, tal norma não previa medidas que criminalizem tais ações fora desse ambiente e dessa relação, como o assédio realizado por colegas/pares.

Nesse contexto, resultados encontrados por Lombardi (2017) somam-se a situações de discriminação e de violência nos espaços profissionais, direcionadas especificamente às mulheres engenheiras. Tão logo, elas são recorrentemente menosprezadas em relação à sua capacidade técnica, exigindo-se que se esforcem mais do que os engenheiros e a conviver com o desafio de provar que elas “dão conta” em permanecer na profissão. A autora também destaca que algumas engenheiras pesquisadas desconsideraram a sua gravidez e o direito ao período de licença-maternidade e permanecem trabalhando em canteiros, escritórios, em casa e não raro levando o recém-nascido com elas para as obras.

Por fim, Lombardi (2017, p. 141) assevera que se espera das engenheiras um protagonismo, quase heroico, assumindo a disponibilidade total que se espera dos engenheiros homens, “a metade da humanidade que não engravida nem menstrua”. Tais resultados sinalizam que o menosprezo e a diminuição da capacidade das mulheres em obras de infraestrutura são contínuos e repetitivos, constituindo-se em assédio moral, decorrentes de um preconceito de gênero baseado em relações de poder.

É nesse espaço que a socialização profissional, iniciada nas escolas de Engenharia, que vai se reverberar por meio de expectativas, conceitos e preconceitos, formas de tratamento e linguagem própria, visões de mundo etc. No mais, o trabalho e as relações sociais que ao seu redor se tecem, nas empresas e instituições diversas,

refletirão em jogos de poder e a luta por espaços e posições no mundo do trabalho entre os dois sexos ou as relações sociais de sexo ou gênero (LOMBARDI, 2017).

3.2.2 Engenharia: desafios das mulheres nos espaços de formação

Ao pesquisarmos, no sítio de pesquisa do *Google* sobre “as mulheres estudantes de Engenharia”, obtivemos as perguntas reproduzidas na Figura 1.

Figura 1 - Perguntas sobre a participação das mulheres nos cursos de Engenharia

As pessoas também perguntam	
Qual curso de Engenharia têm mais mulheres?	▼
Quantas mulheres cursam Engenharia?	▼
Quem foi a primeira engenheira do Brasil?	▼
Tem mulher no ITA?	▼

[Feedback](#)

Fonte: Centro Social de Azurva (2020)

Das perguntas, selecionadas pelo aplicativo, as quais refletem questionamentos de milhares, milhões de pessoas, que vieram em função da consulta, pode-se inferir que ainda persiste, no imaginário da sociedade, que a profissão e os espaços – as Escolas de Engenharia – não pertencem às mulheres, mas despertam o interesse sobre o ingresso e a permanência delas nesses cursos.

Para Luz⁶⁶ e Gitahy⁶⁷ (2016), gênero é uma categoria relevante para a análise do mundo do trabalho, ao relacionar determinadas atividades a características consideradas essencial e/ou socialmente femininas ou masculinas. As mulheres, desde pequenas, são ensinadas a cuidar das bonecas, das panelinhas e dos bichinhos de pelúcia. No entanto, os brinquedos destinados aos meninos estimulam a conhecer o mundo, a fazer descobertas, a praticar esportes e a construir coisas. Nesse contexto, infere-se que, no subconsciente das meninas, elas começam a acreditar que, talvez, as Ciências Exatas não seja espaço para elas.

66 Nanci Stancki da Luz.

67 Leda Gitahy.

Dados publicados em fevereiro de 2022, pelo INEP e pelo MEC demonstram que as mulheres são maioria no ensino superior brasileiro. Em 2020, um total de 838.152 mulheres ingressaram em cursos superiores, e 518.339 concluíram uma graduação. Quando considerados os homens, há 668.996 ingressantes e 359.890 concluintes. A maioria feminina no ensino superior não reflete a participação em áreas específicas. As mulheres ainda são minoria em áreas ligadas às Ciências Exatas e Tecnológicas, representando apenas 13,3% dos/as estudantes de Computação e TIC e 21,6% nos cursos de Engenharia.

Aqui, novamente se faz a pergunta já tão repetida pelas mulheres nos estudos da ciência e tecnologia: “Por que somos tão poucas?”. Tal questionamento também se aplica ao ingresso das mulheres nos cursos profissões ligadas à Engenharia.

Para Lombardi (2006b), a maior presença de mulheres entre as/os estudantes e as/os profissionais de Engenharia traz mudanças na imagem que o próprio grupo faz de si, acarretando a quebra nos arraigados padrões de gênero presentes na área. A presença feminina nesses espaços tem crescido desde o início dos anos de 1970, e os estereótipos que as afastaram da Engenharia têm sofrido questionamentos, perdendo seu poder intimidatório.

A autora acrescenta que o crescimento dos cursos de Engenharia ocorreu no setor privado, inclusive com a introdução de cursos noturnos – isso em uma área em que tradicionalmente os cursos são em período integral. Ao mesmo tempo em que se deu a democratização do ensino de Engenharia, também se ampliou o número de especialidades, diversificando-se as opções de cursos, tanto para os homens, como para as mulheres. Foi um fenômeno que atingiu mais fortemente as opções que, até meados da década de 1990, concentravam-se nas Engenharias Civil e Química (LOMBARDI, 2005).

Para Nascimento (2015), por mais que tenha havido um aumento no acesso de mulheres aos cursos de Engenharia, a presença delas ainda é minoritária nessas carreiras, o que pede novas estratégias de macro políticas públicas que tomem em conta o aspecto de gênero, na busca por uma equidade entre mulheres e homens na educação e na sociedade. Seriam ações nas áreas de formação de professores, educação matemática e de estímulo à participação das mulheres nas carreiras tecnológicas e Engenharias.

A pesquisa realizada por Lombardi (2006b), a partir de entrevistas pessoais com engenheiros/as, estudantes de Engenharia e dirigentes sindicais, em 2004, no

estado de São Paulo, trouxe relatos de situações e expressões verbais que comprovam a discriminação que as mulheres sofrem ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, particularmente expressos em comentários e piadas depreciativas.

Sobre a predominância masculina nos campos de conhecimento e de trabalho das Engenharias, Lombardi (2006c) aponta a permanência de mecanismos de estigmatização das mulheres estudantes, e que as crenças e estereótipos tendem a se tornar refratários com o passar do tempo, particularmente dentro de grupos de homens estudantes de Engenharia. Um mecanismo utilizado para construir e manter estereótipos e formas de desqualificação das mulheres, como a suposta feiura das estudantes de Engenharia, traz casos isolados da realidade, mas exemplos que vêm a comprová-lo, ao mesmo tempo, ignorando os que o contradizem, velozmente disseminados pelas redes de relações do grupo, comitês, associações, locais de encontro etc. (LOMBARDI, 2006b).

Em relação à participação das estudantes nos cursos de Engenharias, estudo realizado por Nascimento (2015) revela que as mulheres apresentam rendimento escolar melhor do que os homens.

A UNESCO (1998) já se preocupava em extirpar da educação superior todos os estereótipos de gênero. Como antes referido, Luz e Gitahy (2016) entendem necessárias políticas públicas com ações que visem a desconstruir estereótipos de gênero e alterarem a divisão sexual, tanto nos processos de formação, como no trabalho produtivo e reprodutivo.

Barreiras ao ingresso das mulheres nos campos de conhecimento e de trabalho têm persistido e contribuído para a manutenção da divisão sexual do trabalho que favorece o sexo masculino em áreas tradicionalmente ocupadas por homens, sendo a perseverança e a resistência normas a serem seguidas para a inclusão e permanência das mulheres na Engenharia (LOMBARDI, 2006C,).

3.3 A Universidade Tecnológica Federal do Paraná

A Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005 criou a UTFPR, a primeira Universidade Federal Tecnológica do país (BRASIL, 2005), que oferece cursos superiores de tecnologia, bacharelados (entre eles Engenharias) e licenciaturas e pós-graduações *lato e stricto sensu* em diferentes áreas de atuação.

A instituição teve sua origem na Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, por meio do Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual estabeleceu a criação de escolas de aprendizes em todos os estados de federação (BRASIL, 1909). O documento instituiu a preferência do ensino profissionalizante voltado aos meninos de 10 a 13 anos, “desfavorecidos da fortuna” e que tivessem a condição de pobreza atestada por pessoas consideradas idôneas. Em consonância com o ensino ministrado à época, a Escola destinava-se apenas à educação de homens. Como se tratava de estudantes de origem pobre, era comum que muitos deles abandonassem os estudos e passassem à prática para receber salários ínfimos (LEITE⁶⁸, 2010).

Em 1937 e com o advento da Lei nº 378, de 13 de janeiro daquele ano, a escola é elevada ao estatuto de Liceu Industrial do Paraná, destinando-se ao ensino profissional. Leite (2010) descreve que, somente em 1938, foi regulamentado o ensino noturno para os meninos operários maiores de 18 anos e que não portassem doenças infectocontagiosas. Com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o Liceu passa a se chamar “Escola Técnica de Curitiba”.

A expressão “Educação Tecnológica” passou a ser oficialmente utilizada a partir da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, nos Centros Federais de Educação Tecnológica – os CEFETs. Anos depois, outras instituições, com as mesmas características e com a mesma denominação básica, àquelas se juntaram, constituindo-se em rede de ensino de alcance nacional (BRASIL, 1978). Trata-se a Educação Tecnológica de um sistema de ensino verticalizado, contemplando o ensino médio, a graduação e a pós-graduação, na área tecnológica, com direcionamento para as atividades industriais.

Bastos⁶⁹ (1998) assevera que a Educação Tecnológica se baseia em uma concepção ampla e universal de educação que ultrapassa os conceitos fracionados, pontuais ou direcionados de ensino, aprendizagem e treinamento. Constitui-se pela integração do saber, do fazer, do saber fazer e do (re)pensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação. Para o autor, a educação tecnológica se caracteriza pelo caráter unificado da educação técnica e profissional, integrada à conscientização do trabalhador e à construção da

68 José Carlos Correia Leite.

69 João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos.

cidadania, voltando-se para a produção social. Trata-se de um ensino e de uma aprendizagem constantes, indispensáveis à compreensão das bases técnicas e das inovações tecnológicas e para a contribuição ao desenvolvimento.

Em relação aos estudos de gênero UTFPR, Luz, Carvalho⁷⁰ e Casagrande⁷¹ (2009) discorrem que, em 1995, ocorreu a primeira atividade sobre gênero desenvolvida na instituição. Foi o *workshop* intitulado *O Papel da Mulher no Ensino Tecnológico: O Estado da Arte no Brasil*, sob a coordenação da professora Dr^a. Sonia Ana Leszczynski. Esse resultou na publicação de um número especial do periódico do CEFET do Paraná, a revista “Tecnologia & Humanismo”, nº.17. O evento contribuiu para a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Tecnologia (GETEC), no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE)⁷², iniciado alguns anos depois. Nesse processo, destacamos as Professoras Marília Gomes de Carvalho, Nanci Stancki da Luz e Nadia Kovolán, como fundadoras, sendo Marília, a primeira Coordenadora do GETEC (LUZ; CARVALHO; CASAGRANDE, 2009).

Em 2005, por meio da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria a UTFPR (BRASIL, 2005). Menos de 15 anos depois, conforme números apresentados pelo INEP, ano de 2019, a UTFPR já possuía o maior número de estudantes matriculados/as em cursos presenciais de graduação, em seus treze⁷³ campus, entre as IFES do Sul do Brasil. (UTFPR, 2019).

3.3.1 A participação das mulheres nas Engenharias da UTFPR campus Curitiba

Dados extraídos do sistema acadêmico da instituição demonstram o acesso de um total de 33.767 estudantes de graduação regulares, no ano de 2021. Desses, 9.010 correspondem a matrículas regulares efetivadas nos cursos presenciais da

70 Marília Gomes Carvalho.

71 Lindamir Salete Casagrande.

72 O PPGTE, da UTFPR, foi criado em 1995, propondo-se a atuar no âmbito interdisciplinar, congregando docentes pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento: Letras, História, Sociologia, Engenharia, Física, Matemática, Psicologia, Educação, Artes, *Design*, Filosofia, Engenharias, Arquitetura, Direito, Meio ambiente – em torno das investigações que abrangem as interações entre Tecnologia e Sociedade. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgte/sobre>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

73 A UTFPR é constituída por 13 campus: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba (esse dividido nas sedes Centro, Ecoville e Neoville), Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Ponta Grossa, Pato Branco, Toledo e Santa Helena.

UTFPR Campus Curitiba⁷⁴, representando pois 26,68% das/dos matrículas totais na universidade, naquele ano.

Sobre o campus Curitiba, especificamente, dados do extraídos do mesmo sistema permitem visualizar a distribuição de estudantes por grupo de curso⁷⁵ e, por sexo, como exposto na Tabela 4, dados do 2º semestre de 2021, período que vale para as demais tabelas da seção.

Tabela 4 - Alunos/as de graduação da UTFPR por grupo de curso e por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Grupo de curso	Feminino		Masculino		Total
	Núm.	%	Núm.	%	
Bacharelados – Engenharias	803	18,73	3.485	81,27	4.288
Bacharelados – demais	1.299	50,10	1.294	49,90	2.593
Licenciaturas	668	53,91	571	46,09	1.239
Tecnologia	380	42,70	510	57,30	890
Total	3.150	34,96	5.860	65,04	9.010

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora

Nos cursos de Bacharelado; dentre os quais constam os de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Organizacional, Design, Educação Física, Química e Sistemas de Informação; as mulheres ocupam 50,10% das matrículas regulares. Os cursos de Tecnologia são de os Automação Industrial, Design Gráfico, Processo Ambientais, Sistemas de Telecomunicações e em Radiologia; compostos por 42,70% de estudantes mulheres. As licenciaturas ofertadas no campus Curitiba da UTFPR são as de Física, Letras, Letras Inglês, Letras Português, Matemática e Química; contando com 53,91% de mulheres, apresentando-se elas como a maioria na área de Educação, mesmo se tratando de uma universidade de cunho tecnológico.

Já os cursos de Engenharias disponibilizados no campus são as Ambiental/ Sanitária, Civil, de Controle e Automação, de Computação, Elétrica, Eletrônica, Mecânica e Mecatrônica. Nesses, as estudantes mulheres representam 18,73% das matrículas regulares. Números semelhantes são encontrados no perfil das

74 Dados coletados no mês de junho de 2021.

75 Por grupo de curso, diga-se, na linha do sistema acadêmico da Universidade: Bacharelados - Engenharias; Bacharelados (os demais); Licenciaturas e Tecnologias; os quatro grandes grupos de cursos de graduação oferecidos pela UTFPR.

engenheiras do CREA-PR (2020), que correspondem a 19% do total dos/das profissionais com registro regular no conselho. Tais dados corroboram os resultados encontrados nos estudos de gênero que analisam a presença das mulheres nos cursos da área de tecnologia e nas Engenharias (LOMBARDI, 2011; ROSEMBERG⁷⁶, 2013; VELHO⁷⁷, 1998), nos quais a presença das mulheres ainda é inferior.

Adentrado no universo sobre o qual se debruça a presente pesquisa, as estudantes das Engenharias da UTFPR Campus Curitiba, verifica-se, na Tabela 5, a distribuição das/dos estudantes femininos e masculinos, nas Engenharias e por curso.

Tabela 5 - Alunos/as de Engenharia da UTFPR por curso e por sexo – Campus Curitiba - 2021 – 2º semestre

Curso	Total	Feminino		Masculino	
		Núm.	%	Núm.	%
Engenharia Ambiental e Sanitária	258	143	55,43	115	44,57
Engenharia Civil	436	149	34,17	287	65,83
Engenharia de Controle e Automação	432	57	13,19	375	86,81
Engenharia de Computação	457	45	9,85	412	90,15
Engenharia Elétrica	889	153	17,21	736	82,79
Engenharia Eletrônica	479	65	13,57	414	86,43
Engenharia Mecânica	927	124	13,38	803	86,62
Engenharia Mecatrônica	410	67	16,34	343	83,66
Total	4.288	803	18,73	3.485	81,27

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora

Os dados apontam as Engenharias da UTFPR Campus Curitiba como cursos com predominância masculina, nos quais, para os estudantes homens, representam 81,27% do total e as mulheres, 18,73%.

Tais dados não refletem os números do Censo da Educação Superior de 2019 INEP (2020), nos quais as mulheres representavam 55,74% das matrículas totais nas graduações, considerando todos os cursos.

Curso a curso de Engenharia do campus, observa-se que o percentual de homens fica entre 80 a 90%, exceto por dois deles: Engenharia Civil, no qual as mulheres representam cerca de um terço do grupo, e Engenharia Ambiental e Sanitária, na qual elas são levemente majoritárias, com 55% das vagas. A menor proporção de mulheres estudantes encontra-se na Engenharia de Computação,

76 Fúlvia Rosemberg.

77 Léa Velho.

9,85%, conforme Luz e Gitahy (2016), quando discutem a divisão sexual do trabalho a partir de dados sobre presença de homens e mulheres nos cursos superiores.

O conjunto de números apresentados também coadunam com os resultados encontrados na pesquisa do INEP que aponta as áreas com maior desigualdade de sexo, em desfavor das mulheres: 13,60% em TIC e 37,30% em “Engenharia, Produção e Construção”.

Na busca por extrair uma fotografia por raça e gênero nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, construímos a Tabela 6. Nela, os percentuais são em relação ao total de alunos das Engenharias, somados homens e mulheres.

Tabela 6 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR por raça e sexo – Campus Curitiba - 2021 – 2º semestre

Raça	Fem. Núm.	%	Masc. Núm.	%
Amarela	35	0,82	144	3,36
Branca	513	11,96	2.289	53,38
Indígena	-	-	5	0,12
Parda	162	3,78	629	14,67
Preta	24	0,56	113	2,64
Não declarado	69	1,61	305	7,11
Total	803	18,73	3.485	81,27

**Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora**

Ratifica-se a predominância de homens brancos, 53,38% do total de alunos de Engenharia do campus, seguidos dos homens pardos, 14,67%, e de mulheres brancas, 11,96%. Os homens pretos⁷⁸ são 2,64% do total, e as mulheres pretas, 0,56%. Assim, há cerca 4,71 vezes menos mulheres pretas que homens pretos, e 21,36 vezes menos que mulheres brancas.

Ressaltamos que dados recentes publicizados pela última pesquisa do PNAD, compilados em *Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente* (SILVA, 2020), apontam que as mulheres pretas e pardas representam 27% dos/as estudantes do ensino superior público em 2019, seguidas as mulheres e homens brancos, com 25% cada grupo. Por último, vinham os homens negros com

⁷⁸ Ressaltamos que a instituição em seu sistema acadêmico utiliza os seguintes termos: grupos étnicos: preto/a, pardo/a, branco/a, amarelo/a e indígena. Por esse motivo, ao utilizarmos dados do referido sistema, adotaremos as mesmas terminologias.

23%. Os números das Engenharias do campus são muito mais desiguais. Todavia, o que se verifica é a divisão sexual do trabalho e o racismo estrutural a determinar a tendência de acesso à educação, como dito por Biroli (2018), com as mulheres brancas mais próximas dos padrões masculinos, em posição de vantagem aos homens negros, com as mulheres negras sempre em situação de inferioridade.

Tais dados também coadunam com a pesquisa de Cavalcanti⁷⁹ e Luz (2020), que trata da presença das mulheres negras na UTFPR e refletem a conclusão de Hooks⁸⁰ (2015), de que as mulheres negras estão coletivamente na parte inferior da escala do trabalho e que sua condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo.

Na Tabela 7, busca-se conhecer a idade média e o coeficiente médio por sexo, dos/as estudantes de Engenharias regulares do Campus Curitiba.

Tabela 7 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – idade e coeficientes médios por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Sexo	Núm.	%	Idade média	Coeficiente médio
Feminino	803	18,73	23,21	0,6258
Masculino	3.485	81,27	23,50	0,5948
Total	4.288	100%		

**Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora**

As alunas de Engenharia apresentam uma idade média ligeiramente inferior, quase quatro meses mais novas que os estudantes homens, resultados semelhantes aos dados encontrados na V Pesquisa dos Perfis Socioeconômicos e Culturais dos Estudantes de Graduação organizada pelo FONAPRACE (2019).

Em relação ao desempenho acadêmico, as estudantes de Engenharia apresentam coeficiente em torno de 5,2% superior aos dos homens no campus. Números semelhantes foram encontrados em Nascimento (2015), ao apontar que as mulheres apresentam rendimento escolar melhor que os homens, destacando que a baixa presença de mulheres nas Engenharias está associada à formação de estereótipos e à discriminação sexual persistentes.

No que diz respeito ao ingresso por meio das cotas na distribuição por sexo, apresentamos a Tabela 8.

79 Rosangela Wojdela Cavalcanti.

80 Bell Hooks.

Tabela 8 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – por tipo de cota por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Tipo de cota	Feminino		Masculino	
	Núm.	%	Núm.	%
Ampla concorrência	383	47,70	1.786	51,25
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	103	12,83	337	9,67
Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	6	0,75	25	0,72
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	109	13,57	329	9,44
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	90	11,21	425	12,20
Categoria 1 - cotista oriundo de família com renda, comprovada, igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita e que não se declarou preto, pardo ou indígena	19	2,37	133	3,82
Categoria 2 - cotista oriundo de família com renda, comprovada, igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita e autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena	16	1,99	58	1,66
Categoria 3 - cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou preto, pardo ou indígena	22	2,74	131	3,76
Categoria 4 - cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena	14	1,74	81	2,32
Cotista	8	1,00	32	0,92
Sem política de cotas ⁸¹	33	4,11	148	4,25
Total	803	47,7	3.485	51,25

**Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora**

Os/as cotistas, segundo adotado no sistema acadêmico da UTFPR, são os/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas; aqueles/as que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; com deficiências; os/as com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo em suas diversas combinações. São marcadores da desigualdade interseccionalizada, combinando raça, gênero e classe social.

Os demais são os/as não cotistas: as categorias “ampla concorrência” e “sem política de cotas”. As cotistas são 48,19% do total de alunas e 44,51% dos estudantes

⁸¹ Alunos/as matriculados/as por transferência, mudança e aproveitamento de curso.

homens, demonstrando a maior vulnerabilidade daquelas, conforme compilado na Tabela 9.

Tabela 9 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – cotista/ não cotistas – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Cotistas/ não cotistas	Fem.		Masc.	
	Núm.	%	Núm.	%
Cotistas	387	48,19	1.551	44,51
Não cotistas	416	51,81	1.934	55,49
Total	803	100	3.485	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora

Em relação à modalidade em que concluíram o ensino médio, se em escola pública ou particular, as mulheres são maioria no primeiro grupo, como se deduz da Tabela 10. É mais uma demonstração de que elas são mais vulneráveis que eles.

Tabela 10 - Alunos/as das Engenharias da UTFPR – por modalidade de ensino médio cursado – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Ensino médio	Feminino		Masculino	
	Núm.	%	Núm.	%
Particular	387	48,19	1.796	51,54
Pública	403	50,19	1.607	46,11
Não Informado	13	1,62	82	2,35
Total	803	100	3.485	100

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR.
Elaborada pela autora

Diante do que apresentamos, o que se confirma é a ampliação da equidade no acesso à educação superior promovida pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que possibilitou a inclusão desses/dessas estudantes na UTFPR Campus Curitiba.

Com essa diversidade, novas questões e debates emergem e implicam o ingresso e permanência no Ensino Superior, exigindo uma política de Assistência Estudantil que promova, além das condições materiais, a inclusão de pautas relacionadas ao gênero e à raça, combatendo diferentes preconceitos e discriminações.

4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR

[...]
É
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
É é é é é é é é
É
A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade
É⁸²

Neste capítulo, discutimos a Assistência Estudantil no Brasil desde suas origens, a legislação que a rege e a sua importância como partícipe no processo de democratização e de igualdade de oportunidades no acesso da educação superior pública e gratuita. Na mesma passagem, apresentamos como se dá a Assistência Estudantil na UTFPR Campus Curitiba.

Tratamos ainda da Pandemia do Covid-19 no Brasil, seus impactos na educação e no ensino superior, e conseqüentemente na UTFPR Campus Curitiba, e como os/as estudantes vivenciaram este período.

4.1 Assistência Estudantil no Brasil

A Assistência Estudantil sempre fez parte da pauta de lutas e reivindicações dos movimentos estudantis. É uma história construída ao longo de muitos anos, em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. No entanto, apesar da sua importância para a manutenção de muitos/as estudantes no ensino superior, ainda

82 GONZAGUINHA, Luiz G. do N. Júnior. *É*. Rio de Janeiro: EMI, 1988. Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/16456/>. Acesso em <28 agos.2022

não galgou o *status* de política pública, sendo ainda uma política de governo e, dessa forma, tem sua continuidade atrelada às decisões do chefe do executivo.

A primeira ação de Assistência Estudantil no Brasil, datada do ano de 1928, no governo de Washington Luís, foi a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, por meio do Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928, com abertura de crédito público para a construção do edifício, tendo “por fim finalidade facilitar a manutenção dos estudantes na capital francesa” (BRASIL, 1928). O governo brasileiro, além de manter a estrutura da Casa, ainda subsidiava a manutenção dos estudantes. Assim, a Assistência Estudantil nasce no Brasil destinada aos estudantes homens, filhos da burguesia brasileira, pois eram eles os privilegiados a frequentar os bancos da educação superior europeia.

No Brasil, a Assistência Estudantil é marcada por dois momentos, ambos entrelaçados com os movimentos sociais, com destaque para o movimento estudantil, que tem início em 1901, com a Federação dos Estudantes Brasileiros, fortalecendo-se, em 1930, na figura da União Nacional dos Estudantes (UNE). O primeiro desses está associado à construção da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro de 1930. Junta-se a esse outros fatos, como a Reforma Francisco Campos, realizada por meio do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior (BRASIL, 1931), considerada a primeira ação de regulamentação da política de Assistência Estudantil brasileira, que foi concomitante à aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (SILVEIRA⁸³, 2012).

Observa-se que, já a Constituição Brasileira de 1934, art. 157, caput e § 2º, assegurava recursos à Assistência Estudantil, na forma de fundos de educação federal, estaduais e distrital, destinados a auxiliar os alunos necessitados, mediante provimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1946, o art. 172 estabelecia a obrigatoriamente de serviços de assistência educacional, de cada sistema de ensino, assegurando aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar (BRASIL, 1946).

No mesmo sentido, a LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu art. 90, determinava aos sistemas de ensino, a promoção, orientação e estimulação de serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos

83 Miriam Moreira da Silveira.

estudantes. Em seu art. 91, estabelecia que a assistência social escolar deveria ser prestada sob a orientação dos diretores das instituições, objetivando atender o tratamento de casos individuais, a aplicação de técnicas de grupo e de organização social da comunidade (BRASIL, 1961).

A Constituição de 1967 repete a Carta anterior, no que diz respeito à obrigatoriedade da prestação dos serviços de assistência educacional, nos diversos sistemas de ensino (BRASIL, 1967), e inova ao assegurar a igualdade de oportunidade na educação, em seu art. 168: “Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (BRASIL, 1967)”.

Nesse período, destaca-se a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, na década de 1970. O órgão implementou programas de Assistência Estudantil, em linha com a LDB de 1971, Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art. 62 Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. § 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas socioeducacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo. (BRASIL, 1971).

Já no período da redemocratização brasileira, elaborada a Carta Magna de 1988, ficou estabelecida a garantia de igualdade de oportunidades educacionais:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(BRASIL, 1988).

E foi assim, diante das reivindicações e lutas do movimento estudantil e dos demais movimentos sociais, que instituições de educação assumiram o encargo da manutenção de pelo menos parte das necessidades básicas dos/as estudantes que não dispunham de muitos recursos para a sua manutenção nos estabelecimentos de educação públicos.

As reformas ocorridas no Estado brasileiro, na década de 1990, tempos de globalização e de reestruturação da produção, orientaram-se pela redução de investimentos do Estado no campo social, priorizando investimentos no mercado. A consequência dessa lógica foi um grande retrocesso nos sistemas de proteção social, assim como um crescimento da precarização do trabalho, aprofundando-se a desigualdade social e ampliando-se a pobreza (SOUZA⁸⁴ e SOARES⁸⁵, 2021).

Com efeito, Boschetti⁸⁶ e Teixeira⁸⁷ (2003) apontam que, nessa conjuntura de ajuste fiscal e de consequente ampliação da desigualdade social e da pobreza que marcaram a década, aplicaram-se, a larga, critérios de seletividade no provimento de direitos sociais. Tal seletividade não se preocupou em ampliar o acesso aos direitos, mas sim, e tão somente, em estabelecer regras e critérios para eleger, em avaliação minuciosa e criteriosamente, quem vai ser selecionado, quem vai pelos crivos. A seletividade, tal como aplicada, esgota-se em si mesma e conforma-se com a redução e a residualidade nos atendimentos.

Pereira⁸⁸ (2006) descreve a necessidade de uma análise criteriosa do processo de formação e desenvolvimento das políticas públicas e observa que, na base de cada uma delas, encontram-se necessidades humanas problematizadas e transformadas em questões de direito.

Isso acontece porque: se por um lado, os seres humanos não são imunes a carecimentos e fragilidades; por outro, são dotados de criatividade e possibilidade de realização e que estimulados por necessidades percebidas e socialmente compartilhadas. Assim, podem superar estados de carência por meio do trabalho, contratos sociais e pela participação de movimentos sociais e de lutas.

84 Alana de Assunção Damasceno Souza.

85 Ilana de Oliveira Soares.

86 Ivanete Salete Boschetti.

87 Sandra Oliveira Teixeira.

88 Potyara Amazoneida Pereira.

A autora complementa observando que são diversas as formas encontradas por homens e mulheres para suprir tais necessidades, ao desenvolverem a sua humanidade e melhorarem as suas condições de vida e de cidadania. Sem o reconhecimento dessas necessidades socialmente compartilhadas, não existiriam políticas, direitos, normas e demais respostas. Portanto, é importante reconhecer a existência de necessidades humanas e essas como necessidades sociais, como o reconhecimento da existência de uma força capaz de desencadear conquistas sociais e políticas (PEREIRA, 2006).

Na mesma linha, Behring⁸⁹ (2009) analisa as políticas sociais como um processo e resultado de relações complexas e contraditórias estabelecidas entre Estado e a sociedade civil. São relações que estão presentes nos conflitos e na luta de classes, inseridas na produção e reprodução do capitalismo, nos seus ciclos de expansão e estagnação, ou seja, tensionando o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais, na acumulação capitalista e na luta de classe. E mais, explica que as políticas sociais são “concessões/conquistas mais ou menos elásticas”, para as quais, num período de expansão, a margem de negociação se amplia, restringindo-se em períodos de recessão. Elas resultam da disputa de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e os demais segmentos envolvidos na questão, e que os ciclos econômicos não se definem por qualquer abalo natural da economia e, sim, pela interação de decisões ético-políticas e econômicas de “homens de carne e osso”, que delimitam as possibilidades e limites da política social.

Behring (2009) conclui que a política social atende às necessidades do capital e do trabalho e que, para muitos/as, trata-se de uma questão de sobrevivência. Em um quadro de estagnação, configura-se como um campo da luta de classes: o da defesa de condições dignas de existência, em contrapartida à ampliação da ofensiva capitalista no corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho.

É nesse contexto que se constitui a Assistência Estudantil no Ensino Superior, no Brasil: uma estratégia de enfrentamento à questão social e de busca à democratização às condições de acesso e permanência dos jovens no Ensino Superior Público Federal.

89 Elaine Rossetti Behring.

Iamamoto⁹⁰ (2009) explica que a questão social é “indissociável da sociabilidade capitalista”, envolvendo uma disputa de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas. Dessa maneira, a questão social é expressa na condensação das múltiplas desigualdades transversadas por disparidades nas “relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais”, colocando em disputa diferentes segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. Assim, ao dispor de uma dimensão estrutural, com raízes na produção social em contraposição à “apropriação privada do trabalho”, ela se encontra arraigada na vida dos/as sujeitos/as numa “luta pela cidadania”.

No entanto, para nos aprofundarmos a respeito da legislação que disciplina a Assistência Estudantil, é importante esclarecer as diferenças existentes entre a Assistência Estudantil e a Assistência Social, que, apesar de apresentarem semelhanças como, por exemplo, a seletividade no atendimento, são diferentes na medida em que possuem regulamentações e objetivos específicos.

Sobre a Política de Assistência Social, destacamos que ela visa à promoção dos mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, de forma a garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993). Acrescenta-se ainda que a assistência social se configura como política pública regulamentada e a Assistência Estudantil permanece como um programa de governo.

A Constituição Federal de 1988 traz, entre os princípios que regem a educação brasileira, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como o primeiro princípio arrolado no art. 206 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o PNE de 2001⁹¹, constante da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, coloca, entre seus objetivos e prioridades, a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência na educação pública (BRASIL, 2001). Traz, como objetivo e meta, estimular a criação de programas de assistência estudantil, pelas instituições públicas. No entanto, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo PNE já não trata a Assistência Estudantil expressamente como diretriz, ainda que seja meio de “superação das desigualdades educacionais, com

90 Arilda Vilela Iamamoto.

91 Somente no PNE 2001 a Assistência Estudantil volta a ser discutida na legislação relativa ao ensino superior.

ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, como estabelece seu art. 2º (BRASIL, 2014).

Em 2007, foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pela Portaria Normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro 2007 (BRASIL, 2007). O Plano previa que ações de Assistência Estudantil deveriam considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Em 19 de julho de 2010, o presidente Lula da Silva assina o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispondo sobre o PNAES (BRASIL, 2010), sem alterar o conteúdo do Plano, mas dando-lhe maior hierarquia normativa, ainda que não o instituisse como política pública.

No mesmo ano, foram criados os já citados Planos e o REUNI, esse, pelo 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que tem entre suas diretrizes a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, bem como a ampliação de políticas de inclusão e Assistência Estudantil. No mesmo período, sobreveio o PNAES; a partir de um esforço conjunto da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), do FONAPRACE e, principalmente, da pressão do movimento estudantil, na luta pelo acesso e permanência no ensino superior (CAVALCANTI⁹², 2016).

Destacam-se como princípios do PNAES:

- I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado;
 - II) a gratuidade do ensino;
 - III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES – Instituições Federais de Ensino Superior;
 - IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
 - V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
 - VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania;
 - VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; e
 - IX) o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central.
- (BRASIL, PNAES, 2007).

92 Rosangela Wojdela Cavalcanti.

O Plano tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e o repasse de recursos às IFES para o desenvolvimento de ações de Assistência Estudantil nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

No entanto, apesar do arcabouço de leis e decretos que circulam a Assistência Estudantil, ela ainda não se configura como política social, mantendo sua origem como programa de governo e, assim sendo, sua continuidade sujeita ao chefe do poder executivo. Em diferentes momentos, o FONAPRACE tem manifestado a necessária elevação da Assistência Estudantil à categoria de Política de Estado, como instrumento de democratização do Ensino Superior, haja vista a importância que ocupa na formação, permanência e diplomação dos/as estudantes do Ensino Superior. (FONAPRACE, 2012).

Souza e Soares (2021) discorrem que, no texto do PNAES, a vulnerabilidade social é expressa por diferentes situações que atingem os/as sujeitos/as em diferentes contextos de vida, não se restringindo à ausência ou precariedade no acesso à renda, atrelando-se também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos.

Para além das condições socioeconômicas, as vulnerabilidades devem ser compreendidas como um conjunto de situações entre as quais, por exemplo: a composição demográfica da família, as condições de saúde, a gravidez precoce e a exposição à violência.

Ao caracterizar a quem se destina a Assistência Estudantil, na Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2005), encontramos a seguinte definição: cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como, famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade, ciclos de vida, identidades estigmatizadas em termo étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultantes de deficiências; exclusão pela pobreza e/ ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e

informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2005).

Em consonância, Musial⁹³ e Gali- Marcolino⁹⁴ (2019) explicam que a vulnerabilidade social é caracterizada pela pobreza, pela privação ou ausência de serviços públicos e de renda, e/o pela fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras). Dessa forma, a vulnerabilidade citada pode abranger todos/as os/as sujeitos/as, pois implica o contexto em que está inserido/a, tempo e histórias de vidas. Por exemplo, o fato de ser mulher em um ambiente ou profissão predominantemente tido como masculino pode resultar em questões significativas de desigualdades de gênero.

No entanto, Pereira (2012) explica que, para as mulheres conquistarem a autonomia, estabelecem relações de interdependência para além da família e da comunidade, fazendo-se necessária a ação do Estado, porque somente ele pode prestar serviços públicos como creches, cuidados de saúde e de educação, atendimentos a vítimas de violência, orientações sobre contraceptivos e abortos; como um meio para a obrigação do Estado de acolhimento às legítimas necessidades sociais, além de poder despertar a consciência pública para as consequências políticas das reivindicações femininas.

No mesmo sentido, Pereira (2006) assevera que a autonomia se refere não somente à ausência de opressão ou à “liberdade negativa” defendida pelos liberais, mas à possibilidade de “ação humana informada e deliberada” e o exercício da crítica. Talvez esse seja o maior desafio a ser enfrentado pela Assistência Estudantil: o de contribuir para a autonomia das estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A respeito de quem se destina a Assistência Estudantil, ressaltamos que apenas a ampliação das vagas no Ensino Superior promovida pelo 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI (BRASIL, 2007), não bastou para que os/as estudantes pertencentes às camadas mais pobres acessassem e permanecessem no ensino superior público. Para que estes/as estudantes consigam nele ingressar e frequentar a universidade, há despesas com as quais a família não pode arcar. Se

93 Denis Cezar Musial.

94 Juliana Ferreira Gali- Marcolino.

esses/as não conseguem dar conta de gastos com transporte, alimentação, materiais didáticos, moradia, poderão abandonar o ensino superior.

Apesar da recente redução da histórica desigualdade no acesso à educação superior brasileira, sobretudo das mulheres; marcadores sociais como a raça, a classe social, o gênero, a localização geográfica, a idade, são alguns fatores que ainda resultam em desigualdades e hierarquizações. Dados apresentados pelo FONAPRACE (2019) demonstram alterações no perfil de estudantes que atualmente ingressam na universidade.

Dados já apresentados demonstram a superioridade das mulheres no total de matrículas no ensino superior. A pesquisa em pauta aponta que, na faixa de renda per capita “até 1 e meio SM”⁹⁵, mantém-se o predomínio feminino 56,5%, ao passo que, na faixa de renda per capita “mais de 3 SM”, há um predomínio masculino 53,4%.

Já na distribuição pela raça, a pesquisa traz um predomínio de estudantes brancas/os totalizando 66,6%, na faixa de renda per capita “mais de 3 SM”, contra um percentual 36,5%, na faixa “Até 1 e meio SM”.

Desse modo, verifica-se que, por um lado, houve um avanço na presença das mulheres nos bancos do ensino superior brasileiro, elas hoje representando a maioria. Por outro, dentre os/as estudantes de menor renda, predominam as mulheres, em particular, as negras. Assim, ratifica o FONAPRACE (2019), a renda que caracteriza a classe social é um fator de desigualdade que se intersectam com sexo e raça.

Em relação às desigualdades encontradas no acesso ao Ensino Superior, Nunes e Silva (2020) apontam que classe e raça são essenciais para compreender o nível de exclusão que cada mulher sofre e até a forma diferenciada como a divisão sexual do trabalho as atinge. As autoras ainda atentam para a historicidade de países marcados, no passado, pelo sistema escravagista, como o Brasil, países que necessitam contemplar estes fatores nas pesquisas da atualidade, posto que produziram cicatrizes irreparáveis na população negra e indígena.

Enfim, democratizar o Ensino Superior, promovendo a permanência da diversidade de estudantes brasileiros/as, é um dos desafios da Assistência Estudantil. Apesar de não ser um programa universal e, sim, seletivo, atua na democratização do ensino ao/à estudante em situação de vulnerabilidade social, por meio de programas de apoio que lhe deem acesso a ensino público de qualidade.

95 Salário mínimo (SM).

4.1.1 Assistência Estudantil na UTFPR

As políticas afirmativas, como as instituídas pela já mencionada Lei das Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), promoveram a ampliação e a democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro, possibilitaram o acesso de estudantes pobres, negros/as, indígenas e pessoas com deficiência. Porém, somente o ingresso não garante a democratização do Ensino Superior. O ingresso destes/destas estudantes na universidade pública requer ações da Assistência Estudantil, que promovam a permanência e a conclusão da graduação.

Nesse cenário, o programa de Assistência Estudantil da UTFPR - em consonância com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que trata do PNAES (BRASIL, 2010), tem o objetivo de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzindo as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Foi ainda como CEFET-PR, no final da década de 1970, que foram implementadas as primeiras ações de assistência ao/à estudante na instituição.

No início dos anos de 1980, foi criada a Divisão de Assistência ao Estudante (DIAES), seção em que foram ofertados diferentes programas aos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social como:

- a) O Programa de Bolsistas, no qual os/as estudantes trabalhavam na instituição em contraturno escolar e recebiam uma bolsa em dinheiro para auxiliá-los/as em sua manutenção nos estudos; atendia cerca de 300 alunos/as.
- b) O Programa de Auxílio Alimentação e Transportes, realizado por meio da Caixa Escolar.
- c) A Isenção da Taxa de Matrícula. Anteriormente, os/as estudantes efetuavam pagamento semestral da taxa de matrícula; o programa atendia em torno de 2.500 alunos.
- d) O Programa de Auxílio de Material Didático. Eram ofertados aos/as alunos/as em situação de vulnerabilidade social, livros didáticos, materiais de desenho, uniformes e demais materiais necessários para a sua permanência na instituição.

Todavia, mesmo com um número expressivo de estudantes em situação de vulnerabilidade assistidos/as, no ano de 2004, a DIAES foi extinta por não receber mais recursos do governo federal com o qual fazia frente aos referidos programas.

No segundo semestre de 2008, por meio do REUNI, a UTFPR instituiu o Programa de Assistência Estudantil e criou os Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógicos e de Assistência Estudantil – NUAPEs, realizando concurso para a contratação de novos servidores públicos, visando à formação de uma equipe multidisciplinar nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, técnicos educacionais, bem como equipes na área de saúde. Destaca-se que os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) também integram o NUAPE. As ações de Assistência Estudantil dos NUAPEs devem priorizar as necessidades sociais, culturais, políticas, de saúde, pedagógicas e psicológicas dos/as estudantes, elegendo, como dimensão central, a formação humana integral.

Ressaltamos que, nos primeiros semestres da implantação da Assistência Estudantil na UTFPR, o auxílio era apenas alimentar. O/a estudante contemplado/a recebia um vale-refeição que permitia realizar as refeições. No primeiro semestre do ano de 2010, os vales foram substituídos por refeições no Restaurante Universitário, com o propósito de ampliar a vivência acadêmica.

No primeiro semestre de 2011, foi instituído também o Auxílio Básico no valor de R\$ 200,00, com o objetivo de auxiliar o estudante no transporte e/ou na aquisição de materiais didáticos. No ano de 2013, foram implementadas duas novas modalidades de Auxílio Estudantil: Moradia e Instalação. O primeiro visa contribuir com as despesas decorrentes da estadia do Estudante da UTFPR, que, por ocasião do curso, necessita manter moradia fora do seu domicílio de origem. O auxílio é concedido ao estudante na forma de recurso financeiro (pecúnia), no montante de R\$ 300⁹⁶ para cada mês que vigorar o auxílio previsto em edital.

Já o Auxílio Instalação tinha como objetivo ajudar com as despesas relacionadas à instalação do estudante no município onde está situado o campus da UTFPR no qual está matriculado. Esse benefício era concedido na forma de recurso financeiro (pecúnia), no montante de R\$ 400,00, em uma única parcela, exclusivamente ao/à estudante ingressante no campus e que não tenha anteriormente recebido tal benefício neste campus. Embora tenha sido um auxílio de grande valia,

96 Os valores dos auxílios permaneceram os mesmos em 2022.

porque acolhia o/a estudante ao ingressar na cidade, ele foi extinto, devido ao aumento da demanda de estudantes pelos benefícios, bem como pelo fato de os recursos disponíveis para a sua execução sofrerem constantes cortes.

A partir primeiro semestre de 2015, a Assessoria de Assuntos Estudantis (ASSAE), passa a gerir o Programa de Assistência Estudantil implementou a lista única de estudantes contemplados/as, entre todos os treze campi da instituição. Nesse novo formato, são beneficiados os/as estudantes que, além de cumprirem os critérios estabelecidos em edital: renda per capita, documentação correta e aproveitamento acadêmico, apresentarem os maiores índices de vulnerabilidade social. O índice é calculado através de um sistema próprio, levando em consideração: local de moradia, origem, renda familiar, situação de saúde etc. No mesmo ano de 2015, foram implementados os Programas de Qualidade de Vida e a Bolsa de Protagonismo Estudantil.

Embora o PNAES preveja, no seu art. 3º, § 1º, VIII, do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que as ações de Assistência Estudantil deverão ser desenvolvidas em diversas áreas, inclusive no acesso a creches (BRASIL, 2010), a UTFPR não dispõe de ações que se destinem às mães estudantes. As creches e/ou locais destinados à amamentação, alimentação das crianças e à troca de fraldas são exemplos de serviços que também auxiliariam na trajetória das mães estudantes.

Nunes⁹⁷ e Silva⁹⁸ (2020) discutem a necessidade de contemplar as especificidades de uma “mãe acadêmica” nos editais da Assistência Estudantil e de criar estratégias como um auxílio de assistência creche ou a própria creche universitária. A ausência desses instrumentos pode ser decisiva na permanência e qualidade da trajetória acadêmica dos/das alunos/as que deles necessitam.

Assim, ampliar o número de vagas nas universidades embora necessário, não é suficiente. Por meio da Assistência Estudantil, devem ser garantidas as condições para a permanência no ensino superior, o que vai além do suprimento das necessidades materiais mínimas, como alimentação e transporte. Faz-se necessário também criar condições no campo imaterial, como, por exemplo, dar acesso a outras línguas, possibilitar a participação em eventos científicos e outros eventos acadêmicos, enfim viver a vida universitária.

97 Cícera Nunes.

98 Livia Maria Nascimento Silva.

A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), possibilitou a inclusão de mais estudantes na universidade, trazendo diversidade aos campi. Novas questões e debates emergem e implicam o ingresso e permanência no ensino superior, exigindo uma política de Assistência Estudantil que promova, além das condições materiais a inclusão de pautas relacionadas ao gênero e à raça.

O Programa de Auxílio Estudantil se operacionaliza com base na classificação do/a estudante por meio de uma escala de indicadores de vulnerabilidade social. Eles abrangem, para além da renda per familiar dos estudantes; elementos outros, aluno/a cotista ou não; autodeclarado/as pretos/as, pardos/as ou indígenas; ensino médio em escolas públicas; deficiência e renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Os outros elementos que lastreiam a classificação para a bolsa são: situação de trabalho; doença do/a estudante e de familiares que impactam na dinâmica familiar; zona de residência atual; moradia de origem; meio de transporte necessário para o deslocamento; participação em programas sociais; além de informações adicionais não enquadradas nos já referidos.

Dados da ASSAE sobre os/as 990 bolsistas do auxílio estudantil, para todos os cursos de graduação do Campus Curitiba, no 2º semestre de 2021, permitem a visão da distribuição de quem são os/as estudantes bolsistas beneficiários/as do programa, por grupo de curso e por sexo, como exposto na Tabela 11. O percentual apontado é tomado pelo número de bolsistas, mulheres e homens, em relação ao total de estudantes em geral e para cada grupo de curso. Essa e as demais tabelas da seção se referem ao 2º semestre de 2021.

Tabela 11 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR por grupo de curso e por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Grupo de curso	Feminino			Masculino		
	Campus	Bolsista	%	Campus	Bolsista	%
Bacharelados – Engenharias	803	110	13,70	3.485	286	8,21
Bacharelados – demais	1.299	175	13,47	1.294	151	11,67
Licenciaturas	668	96	14,37	571	63	11,03
Tecnologia	380	62	16,32	510	47	9,22
Total	3.150	443	14,46	5860	547	9,33

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e do NUAPE - Curitiba.
Elaborada pela autora

Considerando os quatro grupos de cursos de graduação oferecidos no Campus Curitiba, entre as estudantes, 14,46% são bolsistas, enquanto os bolsistas do sexo masculino correspondem a 9,33% dos graduandos. A proporção de mulheres bolsistas é 50,70% maior que dos bolsistas homens.

Nas Engenharias, a desigualdade é ainda maior. Enquanto 13,70% das alunas são bolsistas, entre os homens são 8,21%. Ou seja, as estudantes são bolsistas em uma proporção 66,92% que os homens - são diferenças que revelam uma vulnerabilidade social entre as alunas significativamente maior que dos alunos.

A Tabela 12 apresenta a distribuição de bolsistas cotistas e não cotistas, distribuídos por sexo, para o campus Curitiba. Os dados revelam que a proporção de cotistas, entre os bolsistas, é muito próxima, 75,17% do total de mulheres, 77,70% entre os homens.

Tabela 12 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – cotista/ não cotista por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Cotista/ não cotista	Feminino		Masculino	
	Núm.	%	Núm.	%
Cotista	333	75,17	425	77,70
Não cotista	110	24,83	123	22,49
Total	443	44,75	547	55,25

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e do NUAPE - Curitiba.
Elaborada pela autora

A Tabela 13 retrata a mesma distribuição, mas considerando somente os cursos de Engenharia da UTFPR campus Curitiba, em que se destaca a proporção de cotistas entre as mulheres, 84,55%, ao passo que, entre os homens é de 77,62%.

Tabela 13 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – Engenharias – cotista/ não cotista por sexo – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Cotista/ não cotista	Feminino		Masculino	
	Núm.	%	Núm.	%
Cotista	93	84,55	222	77,62
Não cotista	17	15,45	64	22,38
Total	110	27,78	286	72,22

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e do NUAPE - Curitiba.
Elaborada pela autora

As tabelas 14 e 15 apresentam a distribuição de bolsistas por raça, sendo que a primeira traz dados de todos os cursos do campus, e a segunda, somente dados das Engenharias. Os percentuais foram tomados em relação do número total de bolsistas, somados homens e mulheres.

Tabela 14 – Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR por raça – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Raça	Feminino Núm.	%	Masculino Núm.	%
Amarela	16	1,62	2	0,20
Branca	246	24,85	274	27,68
Indígena	-	-	2	0,20
Parda	123	12,42	191	19,29
Preta	28	2,83	43	4,34
Não declarado	30	3,03	35	3,54
Total	443	44,75	547	55,25

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e do NUAPE - Curitiba.
Elaborada pela autora

Na distribuição gênero-raça para os bolsistas, percebe-se uma maioria de homens ou mulheres brancas, 27,68% e 24,85%, respectivamente, seguido pelo grupo dos homens pardos, 19,29%, e mulheres pardas, 12,42%. Os homens negros representam 3,54% do total e as mulheres negras 1,52%.

Tabela 15 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – Engenharias– por raça – Campus Curitiba - 2021 – 2º semestre

Raça	Feminino Núm.	%	Masculino Núm.	%
Amarela	7	1,77	1	0,25
Branca	54	13,64	147	37,12
Indígena	-	-	1	0,25
Parda	37	9,34	103	26,01
Preta	6	1,52	22	5,56
Não declarado	6	1,52	12	3,03
Total	110	27,79	286	72,31

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e do NUAPE - Curitiba.
Elaborada pela autora

Nas Engenharias, a desigualdade de acesso e permanência no ensino superior gênero-raça é bem mais visível: o maior grupo é de homens brancos, 37,12%,

secundado pelo de homens pardos, 26,01%, seguido pelo de mulheres brancas, 13,67%. Os homens pretos somam 3,03% do total de bolsistas, e mulheres pretas, 1,52%. São dados que espelham a já levantada presença minoritária de mulheres, particularmente as negras, no campus, e mais ainda, nas Engenharias.

A distribuição dos bolsistas homens e mulheres em cada curso das Engenharias é apresentada na Tabela 16.

Tabela 16 - Bolsistas Auxílio Estudantil da UTFPR – Engenharias – por curso – Campus Curitiba – 2021 – 2º semestre

Curso	Alunos/as bolsistas	Feminino		Masculino	
		Núm.	%	Núm.	%
Engenharia Ambiental e Sanitária	32	19	59,37	13	40,63
Engenharia Civil	66	28	42,42	38	57,58
Engenharia de Computação	35	5	14,29	30	85,71
Engenharia de Controle e Automação	45	14	31,11	31	68,89
Engenharia Elétrica	87	19	21,84	68	78,16
Engenharia Eletrônica	38	3	7,89	35	92,11
Engenharia Mecânica	56	13	23,21	43	76,79
Engenharia Mecatrônica	37	9	24,32	28	75,68
Total	396	110		286	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e do NUAPE - Curitiba. Elaborada pela autora

Os cursos que trazem a maior assimetria de gênero entre os/as bolsistas são os de Engenharia Eletrônica e de Engenharia da Computação, para os quais as mulheres ficam 7,89% e 14,29% das bolsas, respectivamente. Os mais equilibrados são os de Engenharia Ambiental e Sanitária, nos quais as mulheres são maioria, com 59,38% das bolsas, e de Engenharia Civil, no qual as mulheres representam 42,42%.

Por fim, mesmo com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), a qual implica um comprometimento com a justiça social, ao promover o ingresso de estudantes de origem popular, pardos/pardas e pretas/pretos em um espaço de formação ao qual eles/elas não pertenciam, os dados expostos apontam uma proporção significativamente maior de mulheres bolsistas, a qual demonstra a vulnerabilidade social e a desigualdade gênero-raça entre os/as bolsistas, com

presença minoritária de mulheres, particularmente as negras no campus, e mais ainda, nas Engenharias.

Nesse quadro, o ingresso e a permanência dessas estudantes nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba evidenciam a necessidade da construção de uma universidade também pensada a partir dessas estudantes, que as acolha e que incorpore suas histórias na criação de novos saberes a partir de suas trajetórias.

4.2 A covid 19 e seus impactos na trajetória das estudantes bolsistas da UTFPR

A pandemia da covid-19 afetou praticamente todas as pessoas do mundo. Consequentemente, seus impactos se refletiram também na educação e no ensino superior. As medidas de distanciamento físico entre as pessoas exigiram a adaptação do ensino presencial ao formato remoto, e um universo de milhares de estudantes, quando possível, passaram a vivenciar a universidade de dentro de suas casas, alterando para sempre suas trajetórias acadêmicas.

4.2.1 A pandemia da covid-19 e as desigualdades de gênero, raça e classe

A notificação de um novo vírus, SARSCoV-2, responsável pela doença covid-19, com alcance mundial, deu-se a partir de dezembro de 2019. Detectado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, espalhou-se com rapidez para outros países e continentes, conduzindo a humanidade a uma grande crise sanitária na saúde.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia de coronavírus. Apenas 19 meses depois, no dia 1º de novembro de 2021, a Universidade Johns Hopkins⁹⁹ (JHU) apresentava contagem das vidas perdidas para o vírus; até aquela data: 5.000.425 de pessoas, juntamente com suas histórias e relações. Especificamente no Brasil, as perdas passaram, no mês de agosto de 2022, de 680.000 vítimas fatais, ou seja, 680 mil famílias enlutadas, sem falar das pessoas (ainda sem estatísticas oficiais) que sobreviveram ao vírus e convivem com as sequelas da doença.

99 Levantado no *dashboard* da covid-19 publicizado pela Universidade. Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>>. Acesso em 01 nov. 2021.

A crise sanitária de enormes proporções humanitárias, sociais, econômicas e culturais afetou diretamente todos os países do planeta. Provocou, ao lado das perdas, um esforço incessante pelo desenvolvimento de pesquisas científicas na busca de uma vacina e ampliação de recursos visando ao combate da pandemia. Nas mais diversas regiões do planeta, as atividades sociais foram interrompidas, e as atividades econômicas sofreram alterações, com vistas a proteger as pessoas, alterando a sociabilidade e a forma de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

Sem uma vacina que combatesse o vírus e sua disseminação, o mundo vivenciou a quarentena. O distanciamento dos membros da família e amigos/as, o não poder se deslocar e a incerteza em relação ao contágio da doença, associado à morte de entes queridos, trouxe para muitas pessoas impactos psicológicos, desde sintomas psicológicos gerais até a depressão, além da exaustão, ansiedade entre outros adoecimentos.

No Brasil, o Presidente Jair Bolsonaro, como chefe de Estado, deveria atuar e dar o exemplo no controle da pandemia, incentivando vacinação, uso de máscara e distanciamento social. Todavia, fez o contrário, mostrando-se insensível ao minimizar e desrespeitar as milhares de mortes diárias, contrariando os protocolos da OMS e os fatos trazidos pela ciência. O governo federal não desenvolveu plano e ações que contribuíssem para a não propagação do vírus, assim como trabalhou no sentido de atrasar a compra de vacinas. Além disso, o período foi fortemente impactado pelo adensamento das desigualdades nas relações de classe, raça e gênero.

Uma notícia de 1º de junho de 2021, veiculada pelo Jornal Folha de S. Paulo (FSP, 2021), relatou que em estudo realizado na cidade de São Paulo, motoristas, domésticas e pedreiros estavam entre os que mais morreram de covid-19. Não é por acaso que as duas primeiras vítimas da doença nos dois maiores estados do Brasil foram mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas¹⁰⁰, mulheres negras, pobres e periféricas – é a interseccionalidade perpassando a trajetória de vida e morte dessas mulheres.

100 No Brasil, a primeira vítima fatal da doença foi Cleonice Gonçalves, de 63 anos. Ela contraiu o vírus de sua patroa, que voltava da Itália para o Rio de Janeiro. Gonçalves era mulher, negra, hipertensa, diabética e empregada doméstica. Sua morte ganhou as manchetes de jornais internacionais, como em reportagem da Reuters: [“a Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead”](#) (“Uma mulher brasileira pegou coronavírus nas férias. A ‘empregada’ dela agora está morta”, em tradução livre). (REUTERS, 2021).

Para Birman¹⁰¹ (2020), as classes mais privilegiadas possuem condições de realizar as orientações de isolamento e medidas sanitárias. Já as populações mais pobres não dispõem de recursos materiais que permitam as atividades de trabalho e estudo de forma remota, dificultando o isolamento social. Mesmo quando permaneceram em casa, os espaços são pequenos e a proximidade entre as pessoas, seja no transporte público ou nas próprias casas, aumenta sobremaneira a possibilidade de contágio.

As classes mais privilegiadas passaram a trabalhar em casa em regime de *home office*, mantendo-se integral ou parcialmente isolados, o que não foi possível para a população mais pobre, pois dependia de sair de casa para realizar o seu trabalho, particularmente trabalhadores/as do setor de saúde, comércio (farmácias, supermercados), empregadas domésticas, diaristas e trabalhadoras/es informais. Para sobreviverem, foram obrigados/as a irem às ruas, ficando expostas ao vírus em meios de transportes coletivos, que além da superlotação (sistemas já saturados antes da pandemia), frequentemente não dispõem de sistemas de ventilação adequado, distanciamento e higiene.

As desigualdades de raça se ampliaram nesse período. Dados apresentados na 11ª Nota Técnica do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), liderado pelo Departamento de Engenharia Industrial do Centro Técnico Científico da PUC-Rio (CTC/PUC-Rio, 2020), expuseram a taxa de letalidade¹⁰² da covid-19 no Brasil. Como resultado, a pesquisa evidenciou que quase 55% das/os pretas/os e pardas/os faleceram enquanto, entre os brancos/as, esse valor número em 38%.

Em relação ao trabalho da população negra, um estudo realizado pelo IPEA (2020) apontou que a crise contribuiu para o aumento do desemprego por cor/raça. A diferença na proporção de ocupados entre negros/as e brancos/as correspondia a 2,4 pontos percentuais, em 2015, e subiu para 5,3 pontos percentuais, em 2020. Para a população negra, a taxa de ocupação passou de 55,1%, em 2015, para 45,9%, em 2020, enquanto, para a população branca, o percentual também caiu de 57,5%, em

101 Joel Birman.

102 Número total de óbitos dividido pelo total de casos encerrados, ou seja, com alta ou óbito, conforme as variáveis demográficas e socioeconômicas da população, como: idade, município do caso registrado, raça/cor, escolaridade, tipo de internação (enfermaria ou Unidade Terapia Intensiva – UTI) e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

2015, para 51,2%, em 2020. Tais dados revelam que o desemprego foi mais intenso para os/as negros/as em 2020.

A população negra foi mais atingida pela covid-19, uma vez que esse grupo se encontra principalmente entre as classes sociais pobres e precárias, muito mais expostas à disseminação do vírus

Os povos indígenas também foram fortemente afetados pela pandemia, apresentando altos índices de contaminação e mortes. Números apontam que até 20 de abril de 2021, 46.820 pessoas indígenas foram contaminadas pela covid-19. Dessas, 640 morreram (OXFAM, 2021).

Em notícia publicada em 18 de abril de 2020, o Jornal Nexo destacou que a invasão de terras indígenas motivada por negócios ilegais de grilagem, mineração e do setor madeireiro aumentou gradativamente. Conflitos e degradação do meio ambiente ficaram impunes por causa da ausência de fiscalização (NEXO, 2020). As invasões de terras protegidas no período da pandemia, além de ser um problema social, também representou risco à saúde dos indígenas, que ficaram mais vulneráveis à pandemia no país.

No que se refere às hierarquias de gênero no contexto social da pandemia, podemos avaliar o seu agravamento. Na divisão sexual do trabalho, foram as mulheres que tiveram maior sobrecarga – particularmente associada às atividades de cuidado no espaço doméstico e familiar, pois as crianças permaneceram em casa, em aulas on-line, pelo grande número de pessoas que adoeceram nesse período, exigindo cuidados, além da continuidade da execução da maior parte das tarefas domésticas em comparação com os homens. Indicadores do IPEA (2020) demonstraram que as mulheres também continuaram em desvantagem em relação aos homens no mercado de trabalho. No segundo trimestre de 2019, a taxa de ocupação delas, 46,2%, era inferior à dos homens, 64,8%. No mesmo período de 2020, foi reduzido para 39,7%, para as mulheres e para 58,1%, no caso dos homens. O instituto já sinalizava que, mesmo antes da pandemia, as mulheres já possuíam uma maior chance de mudar da situação de ocupada para inativa, ou seja, desempregada e uma menor chance de entrar na condição de ocupada. A crise intensificou ainda mais essas disparidades.

Relatório publicado pela OCDE (2021), em dezembro de 2021, demonstrou o impacto da pandemia da covid-19 na vida das mulheres, considerando os 25 países que compõem a organização. De acordo com o estudo, 61,5% das mães com

crianças menores de 12 anos declararam que assumiram a maioria ou a totalidade dos trabalhos de cuidado extra, enquanto apenas 22,4% dos pais relatam o mesmo. As mulheres também representam o grupo com maior probabilidade de perder o emprego entre o 4º trimestre de 2019 e 3º trimestre de 2020, na média entre os países. O relatório também destaca que, em situações nas quais a mãe continuou empregada, e o pai perdeu o emprego, a maior parte das atividades domésticas continuou sob a responsabilidade das mulheres.

Nos locais onde as escolas e creches ficaram fechadas, as mulheres tiveram sua situação agravada, acumulando o cuidado integral com os/as filhos/as, o trabalho não remunerado e, quando possível, o trabalho remunerado.

Com o aumento das atividades domésticas e do confinamento durante a pandemia, houve crescimento das diferentes modalidades de violência doméstica. Em pesquisa encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), publicada em junho de 2021, revelou-se que, no Brasil, 1 em cada 4 mulheres acima de 16 anos sofreu algum tipo de violência no último ano (DATAFOLHA, 2021). Com a pandemia, as agressões dentro de casa passaram de 42% para 48,8%. Com o distanciamento social, as agressões na rua passaram de 29% para 19%, crescendo a participação de companheiros, namorados e ex-parceiros nas agressões. A pesquisa também destaca que as vítimas de violência doméstica estão entre as que mais perderam renda e o emprego na pandemia.

Birman (2020) relata que a violência contra homossexuais e transsexuais se intensificou, com discriminações e agressões para com os/as indivíduos/as que têm orientação sexual diversa da norma. As instâncias policiais não oferecem proteção devida a essas populações, na medida em que se aliam aos seguimentos homofóbicos e transfóbicos difundidos na sociedade brasileira.

Com a pandemia da covid-19, houve acirramento das desigualdades sociais e do racismo estrutural no Brasil. O mesmo ocorreu com a desigualdade de gênero, estimulada por discursos machistas, por ataques de ódio, homofóbicos e transfóbicos, desnudando-se diversas mazelas sociais durante a pandemia de coronavírus.

4.2.2 A pandemia e a sala de aula

No Brasil, as escolas e as universidades interromperam as aulas presenciais, migrando para o modelo remoto, utilizando-se de tecnologias nem sempre disponíveis

para todos/as, transformando os diferentes contextos familiares e sociais. Os/as professores/as, os/as estudantes, como os seus familiares, alteraram suas rotinas. Quando possível, os/as familiares também foram incluídos na educação dos filhos/as, transformando o espaço privado em sala de aula.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de INEP (2021) buscou conhecer os impactos da pandemia de covid-19 na educação do Brasil. Ao todo, 94% das escolas, entre públicas e privadas, responderam ao questionário aplicado por meio do Censo Escolar. O levantamento apontou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais e necessitaram adequar o calendário letivo, sendo que somente 53% das escolas públicas mantiveram o calendário, ao passo que 70% das escolas privadas permaneceram com o cronograma previsto. Em relação aos/as professores/as, o estudo apontou que, nas redes estaduais de ensino, 79,9% das escolas treinaram seus profissionais para utilizarem as novas tecnologias de ensino. Na rede municipal, 53,7% realizaram tais eventos.

A pesquisa não apresenta dados/as referentes às situações vivenciadas pelos/as professores/as nesse período como: a disponibilidade de recursos próprios para preparação e aplicação das aulas; o contágio dos/das profissionais com o vírus; os lutos vivenciados nas famílias e sobre como lidar com dias repletos de aulas, tendo que se fazer o acompanhamento escolar de seus/as filhos/as.

Ressaltamos que as profissões relacionadas à educação, composta majoritariamente por mulheres, ainda vivenciaram um período da pandemia marcado por um acúmulo do trabalho doméstico e da violência doméstica. O estudo do INEP também não se ateve a abordar e expor como tais questões atravessaram a realidade das mulheres professoras e demais profissionais que atuam na educação formal.

A pesquisa do INEP (2021) relata que foi possibilitada aos/as estudantes a comunicação direta entre aluno/a e professor/a por meio *e-mails*, telefones, redes sociais e outros aplicativos, para manter o contato e o apoio tecnológico aos estudantes. Registra-se também a disponibilização de artefatos tecnológicos como *notebooks*, *tablets* e *smartphones* aos/as estudantes. A pesquisa ainda apresenta como uma das estratégias mais utilizadas como ferramenta para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a disponibilização de materiais impressos para retirada nas escolas.

No entanto, uma notícia vinculada na BBC Brasil, em maio de 2021, contradiz os resultados da pesquisa do INEP, ao destacar que um levantamento do Unicef, de

novembro de 2020, o qual demonstra que quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentam presencial ou remotamente a escola no Brasil (BBC, 2021). Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados/as não tiveram acesso às atividades escolares nem conseguiram estudar em casa, acirrando ainda mais o acesso à educação da população pobre no Brasil.

Em um país já marcado historicamente por desigualdades sociais, de gênero e de raça, a pandemia e seus impactos na educação trouxeram e trarão um adensamento das desigualdades.

4.2.3 A pandemia da covid-19 no ensino superior

A pandemia da covid-19 desencadeou a paralisação de atividades presenciais econômicas, comerciais, bem como de atividades sociais, religiosas e de ensino. As universidades adotaram tecnologias não presenciais e virtuais com o intuito de evitar aglomerações humanas e impedir a transmissão do famigerado vírus, sem prejudicar o andamento das aulas.

Para Oliveira, Macedo e Sousa (2020), o contexto acadêmico se configura em um espaço atravessado por cobranças, expectativas e informações. Consequentemente, exige habilidades psicossociais para suportar tais pressões, podendo significar um espaço intrínseco a vulnerabilidades e sofrimento psíquico, estando o/a estudante inserido/a nesse cenário precocemente, sem dispor dessas condições.

A necessidade da transição do ensino presencial para o ensino remoto alterou a rotina dos/as estudantes e, conseqüentemente, gerou situações de ansiedade. Estudos realizados por Aquino et al. (2020) descrevem que os/as estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem apresentaram menor motivação para a adaptação do ensino on-line.

Resultados encontrados em Silva¹⁰³ et al. (2020) sinalizam que os/as estudantes que encontraram dificuldades em adaptar-se à nova rotina enfrentaram desmotivação diante da impossibilidade de concluir seus projetos, e incertezas em relação ao futuro, além de ansiedade e dificuldades financeiras.

103 Thales Fabrício da Costa Silva.

Em meio a esse quadro, o FONAPRACE, por meio de nota publicada em maio de 2020, pontua que, apesar da insuficiência de recursos para atender à totalidade das demandas dos/as estudantes das IFES, a Assistência Estudantil tem exercido um papel fundamental na permanência dos/das que estão em situação de vulnerabilidade social, razão da necessidade de manutenção de ações, principalmente no momento em que as populações mais vulneráveis são as mais atingidas pelos impactos econômicos decorrentes da pandemia da covid-19, incluídos/as a maioria dos/as acadêmicos acolhidos pelos programas de Assistência Estudantil.

A nota ainda destaca a importância das IFES em dar continuidade às atividades da Assistência Estudantil, bem como dos fluxos de pagamento das bolsas aos/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante a vigência das medidas de isolamento e distanciamento social, respeitando-se a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tais ações são necessárias para a permanência desses/as estudantes, evitando a evasão, decorrentes dos impactos econômicos, que ainda os prosseguirão após o retorno presencial das atividades acadêmicas e administrativas das IFES.

Diante de tais dificuldades, a União Nacional do Estudantes (UNE) também se posicionou oficialmente a respeito da vulnerabilidade dos/das estudantes no cenário da pandemia do Covid-19, ressaltando as desigualdades enfrentadas pelos/as estudantes, destacando que muitos/as deles/as dependem unicamente da estrutura da universidade, como no caso da moradia, da alimentação nos restaurantes universitários, do acesso à internet, à biblioteca, e da assistência médica, psicológica e social disponibilizadas. Outrossim, com a suspensão das aulas presenciais, a Assistência Estudantil se tornou imprescindível para esses/as estudantes.

4.2.4 A UTFPR em tempos de pandemia da covid-19 e os limites da Assistência Estudantil

Com o início da pandemia da covid-19, a maioria das IFES iniciaram pesquisas buscando conhecer as condições sociais dos/as estudantes e docentes durante a pandemia. Foram criados comitês para avaliações e protocolos de segurança, acolhimento de estudantes, assistência aos/as estudantes e/ou publicações de editais para assistência de computadores, *tablets* e pacotes de dados para o acompanhamento das aulas.

Nesse sentido, no início de maio de 2020, a UTFPR, por meio da ASSAE, realizou uma pesquisa com 21.330 estudantes, o que corresponde a 69% do total de matriculados/as na instituição, a respeito das condições materiais e imateriais para cursarem a graduação durante a vigência da pandemia da covid-19.

Na pesquisa, 15,9% dos/das estudantes participantes declararam não apresentar condições, naquele momento, de desenvolver atividades didáticas de forma remota. Quanta à estrutura emocional, psicológica e bem-estar, pouco menos da metade 42,7% declararam não ter condições para desenvolver atividades não presenciais.

A sondagem também questionou se caso algumas atividades pedagógicas fossem desenvolvidas de forma remota, como impactariam a saúde mental e o bem-estar dos/das estudantes. Para 42,7% do total, essa ação impactaria negativamente, para 18,8%, o impacto seria positivo e para os/as demais 38,4% dos estudantes, seria indiferente, não impactando a saúde mental e o bem-estar deles/as.

Na pesquisa, não foram colocadas questões que abordassem o gênero dos/das respondentes, nem como tais atividades acadêmicas impactariam suas vidas cotidianas, como espaço físico de estudo e em atividades relacionadas ao cuidado com filhos/as, pais e demais familiares, além das atividades domésticas, historicamente atribuídas às mulheres.

Após a pesquisa, foram publicados os editais 028/2020 e 029/2020 PROGRAD/ASSAE, os quais contemplaram 333 estudantes. Desses, 223 estudantes solicitaram a então criada Bolsa de Inclusão Digital – tipo I, com pagamento mensal para aquisição de pacotes de dados de acesso à rede mundial de computadores, sendo o primeiro valor de R\$ 100,00, e valores seguintes reajustados de acordo com o contrato realizado pelo/a estudante. 222 estudantes solicitaram a bolsa de inclusão digital – tipo II, no valor de R\$ 1.600,00, em parcela única, para a aquisição exclusiva de notebooks. 114 estudantes foram contemplados/as nas duas modalidades.

4.2.4.1 As ações da UTFPR durante a pandemia da covid-19

O ano de 2021, assim como a maior parte de 2020, marcados pela pandemia da covid-19, apresentaram diferentes desafios para as ações de Assistência Estudantil da UTFPR, ante a intensificação da precarização das condições materiais das famílias de milhares de estudantes, somada, em muitos casos, à violenta perda

de pessoas da família. Diante de tamanhas perdas e incertezas, os fatores emocionais e de saúde mental dos/as estudantes sofrem grandes impactos negativos.

Diante das adversidades impostas aos/as estudantes durante a pandemia, sob a coordenação da ASSAE e a execução pelos NUAPes, a UTFPR realizou diversas ações voltadas especificamente à assistência ao estudante durante o período da pandemia, como forma enfrentamento dos seus reflexos.

De acordo com a ASSAE, as ações da Assistência Estudantil na UTFPR estão referenciadas, em âmbito nacional, no PNAES; e, em âmbito institucional, na Política de Assuntos Estudantis da UTFPR, aprovada pela Deliberação nº 34, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Universitário.

A esse difícil quadro, soma-se o abrupto corte nos recursos das Universidades Federais e a inédita redução do orçamento do PNAES, na marca dos 20% no exercício de 2021 em relação ao ano de 2020 (ANDIFES, 2021). São fatores que colocam em grave risco a abrangência e qualidade da realização das ações de Assistência Estudantil. Em valores, a UTFPR, deixou de contar com R\$ 4.249.508,00, em uma redução de R\$ 20.993.811,00 para R\$ 16.744.303,00, do ano 2021 para 2022.

A despeito de todas as adversidades vivenciadas, a Assessoria para Assuntos Estudantis – ASSAE, em conjunto com as equipes dos Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPes, dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão – NAIs dos 13 campi e do DCE Estadual promoveram ações e recursos para além do Programa de Auxílio Estudantil propriamente dito, conforme a Tabela 17 abaixo.

Tabela 17 - Programas institucionais desenvolvidos pela ASSAE – UTFPR – 2021 – período da pandemia da covid-19

Ação institucional	Valor (R\$)
Programas de apoio a eventos promovidos pelas representações estudantis e de participação de discentes em eventos	240.000,00
Programas de apoio à permanência dos discentes	250.000,00
Programas de apoio e fortalecimento da ASSAE e NUAPes	240.000,00
Total	730.000,00

**Fonte: Dados disponibilizados no sítio da UTFPR.
Adaptado pela autora**

No contexto da pandemia da covid-19, as mudanças ocorridas nas vidas e na trajetória acadêmica de cada estudante requer um olhar mais atento quanto aos fatores que os impactaram e ainda impactam. E nesse cenário, ainda pandêmico,

torna-se ainda mais necessária a Assistência Estudantil, por meio de ações que busquem o acolhimento, a escuta e a criação de estratégias que possam ser um instrumento de enfrentamento na trajetória desses/as estudantes.

5 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Às vezes eu paro na beira do caminho
 Por onde estou andando,
 E começo a pensar na minha vida,
 E quero contar a minha história
 A todos que estão passando por ali,
 Mas ninguém quer ouvir,
 Ninguém quer saber da história dos outros
 Talvez, porque cada um já tem a sua, não é?
 Enquanto isso outras histórias vão
 Acontecendo comigo, e com outras
 Pessoas também,
 Aí a solidão na bagagem
 Faz a viagem mais longa e mais pesada,
 E nada me ensina, a não ser contar tudo ao vento,
 Mas de repente eu vejo ao meu lado,
 Pessoas com bagagens e histórias,
 Mais pesadas que a minha,
 Que seguem seus destinos¹⁰⁴*

Para a analisarmos as barreiras e os desafios dispostos nos caminhos percorridos entre labirintos dispostos durante as graduações das estudantes beneficiárias da Assistência Estudantil, na modalidade moradia, dos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, e diante da multiplicidade de perspectivas a serem que este trabalho requer, recorreremos ao método de análise de pesquisa misto.

Creswell¹⁰⁵ e Clark¹⁰⁶ (2013) elencam as características essenciais da pesquisa que se utiliza dos métodos mistos, os quais requerem a análise de modo convincente e minuciosa tanto dos dados quantitativos e quanto dos qualitativos, com uma integração/ mistura das duas formas de dados, concomitantemente, combinando-os de forma sequencial, construindo e incorporando dois métodos, o qualitativo e o quantitativo. Esse procedimento pode ser utilizado em uma única ou em múltiplas fases de um programa de estudo. Dessa maneira, o estudo é estruturado de acordo com visões de mundo e lentes teóricas que direcionam a condução do estudo, combinado os procedimentos qualitativo e quantitativo.

Em relação aos métodos de coletas de dados, primeiramente, utilizamos a pesquisa documental, com levantamento de dados de fontes primárias, basicamente a legislação brasileira com foco na educação e na Assistência Estudantil.

104 TOQUINHO, Antonio P. Filho. Rio de Janeiro: BMG/ RCA, 1989. Letra disponível em: <[Caminhando Juntos - Toquinho - LETRAS.MUS.BR](#)>. Acesso em 28 ago.2022.

105 John Ward Creswell.

106 Vicki Plano Clark.

Nesse contexto, vale citarmos Marconi¹⁰⁷ e Lakatos¹⁰⁸ (2003, p. 174), ao indicarem que esse “material-fonte geral” traz conhecimentos que servem de *background* ao campo de interesse, o levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

Já os dados secundários foram extraídos do sistema acadêmico da instituição, como o número de estudantes do campus, sexo, raça, cursos e demais informações referentes à composição do corpo discente. Destacamos que, para acessar os dados da instituição, solicitamos a autorização da Direção de Graduação do Campus, tendo o projeto de pesquisa submetido à Comissão de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade, e que nenhum dado publicizado permite identificar isoladamente qualquer aluno/a. Utilizamos ainda as informações disponíveis nos bancos de dados do IBGE, MEC, INEP entre outras fontes oficiais de dados.

A respeito da análise e tabulação desses dados, recorremos a Knechtel¹⁰⁹ (2014), que descreve a pesquisa quantitativa como um método específico de pesquisa, utilizado para a resolução de um problema de âmbito humano ou social. Baseado na avaliação de uma teoria, combinada por variáveis e dados quantificados e sistematizados em números apresentados de forma estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. Para tanto, a pesquisa quantitativa é empregada para quantificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, preferências, comportamentos dos indivíduos entre outros.

A autora enfatiza que a pesquisa quantitativa traz uma abordagem de quantificação, isto é, faz referência com dimensões de intensidade. Desse modo, o interesse do/a pesquisador/a se guia por dimensionar, analisar e avaliar a aplicabilidade de recursos ou técnicas ou até mesmo incorporar uma variável na coleta de dados para um registro quantitativo.

Dando continuidade à pesquisa, com os dados quantitativos iniciais em mãos, consultamos os documentos da instituição. Literatura das áreas de Gênero, Educação, inserção das mulheres nas carreiras de Engenharia e Assistência Estudantil. Taquette¹¹⁰ e Borges¹¹¹ (2020) destacam que a pesquisa bibliográfica

107 Marina de Andrade Marconi.

108 Eva Maria Lakatos.

109 Maria do Rosário Knechtel.

110 Stella Regina Taquette.

111 Luciana Borges.

possibilita analisar os diferentes ângulos do mesmo problema, a partir de diferentes autores/as. Concomitantemente, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as quais revelaram trabalhos relacionados, ainda que parcialmente, à temática que aqui propusemos, no que se refere à trajetória acadêmica, acesso das mulheres a cursos de Engenharias e/ou a permanência dessas estudantes nas instituições de ensino superior. Já quando reduzimos o foco para associarmos a situação de vulnerabilidade e o acesso ao Ensino Superior e a questão da desigualdade social, de gênero e de raça, encontramos uma tese apenas, demonstrando a necessidade de aprofundarmos tal temática.

Da mesma forma, no que se refere à Assistência Estudantil e gênero, poucos estudos registram a diversidade do/das estudantes no ensino superior. As pesquisas disponíveis no banco de dados se centralizam em avaliações de programas ou estudos de casos a respeito da implantação ou execução dos programas de Assistência Estudantil e/ou atuação profissional de determinadas categorias.

No Quadro 1, sistematizamos os estudos realizados no período de 2010 a 2020, que abordam os seguintes temas: mulheres, Engenharia e gênero; mulheres, ciência, gênero e universidade e, por fim; gênero, permanência e Assistência Estudantil.

Quadro 1 - Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre combinações das temáticas: mulheres, Engenharia e gênero; mulheres, ciência, gênero e universidade e, por fim; gênero, permanência e Assistência Estudantil (2010-2020)

Termos Buscados	Título	Autores/as	Instituição	Tipo	Ano
Mulheres Engenharia Gênero	Gênero na Engenharia: o corpo docente em Curitiba/PR	Sileide France Turan Salvador	UTFPR	Dissertação	2011
	Gênero, saber e poder: mulheres nas Engenharias da Universidade Federal do Pará	Raimunda de Nazaré Fernandes Corrêa	UFPA	Dissertação	2011
	Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí CAMTUC/UFPA	Edileuza de Sarges Almeida	UFPA	Dissertação	2016
	Gênero e ensino superior: a inserção das mulheres nos cursos de Engenharias da UNESC	Eliane Vanildo da Silva	UNESC	Dissertação	2019
	Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros	Adriana Zomer de Moraes	UNISUL	Dissertação	2016

Mulheres Ciência Gênero Universidade	Mulheres nos cursos de Engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho	Jaqueline Dourado do Nascimento	UFBA	Tese	2017
	Mulheres na tecnociência: depoimentos e vivências de mulheres nos cursos de computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Fabiane Alves de Lima	UTFPR	Dissertação	2014
	Mulheres na computação: percepções, memórias e participação de estudantes e egressas	Pricila Castellini	UTFPR	Dissertação	2018
	Gênero e universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão	Maria Celia Macedo Araújo Melo	UFMA	Dissertação	2013
	Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência mulheres-mães no ensino público superior	Isabela Baptista Alves	UCPEL	Dissertação	2019
Gênero Permanência Assistência Estudantil	Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP	Luciana Bobato Martins	USP	Dissertação	2019
	A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero	Mariele Martins	UFSC	Dissertação	2014
	Políticas Públicas de Assistência Estudantil no Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí: Um olhar de gênero	Luciana de Gois Aquino Teixeira	PUC_GO	Tese	2016
	Avaliação da Assistência Estudantil em relação ao reconhecimento das diversidades no Campus Agrícola de Umirim/CE	Lorena de Menezes Brandão	UFC	Dissertação	2017
Política de Assistência Estudantil: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade	Larissa Brand Back	UFFS	Dissertação	2017	

**Fonte: Dados disponíveis em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>
Elaborado pela autora**

Passemos aos métodos qualitativos, que direcionam a análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus próprios contextos, buscando compreender, portanto, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores

sociais (GIL¹¹², 2002). Isso explica por que a pesquisa qualitativa tem relevância para a pesquisa contemporânea em diversas áreas, inclusive em perspectiva interdisciplinar (FLICK¹¹³, 2013), como nas pesquisas desenvolvidas pelo PPGTE.

Ainda sobre a abordagem da pesquisa qualitativa, Flick (2013, p. 16) explica que estudos dessa natureza partem da “noção da construção social das realidades em estudo, nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão do estudo”.

A presente pesquisa se caracteriza como de natureza exploratória e seus estudos se concentram no levantamento bibliográfico e de dados, por meio de experiências práticas e institucionais, análise e compreensão do conteúdo coletado, a luz do referencial teórico. Segundo Gil (2002, p.41), esse modo de realizar pesquisa visa a familiarizar-se com o problema a fim de tomá-lo mais explícito ou de construir hipóteses. Serve ao aprimoramento de ideias ou à descoberta de intuições.

Como fonte de informações e instrumento de coleta de dados, além das pesquisas bibliográficas e documentais, utilizamos o questionário on-line, buscando analisar a trajetória acadêmica das estudantes bolsistas dos cursos de Engenharia do Campus Curitiba. Flick (2013, p. 110) explica que os estudos baseados em questionários objetivam receber respostas comparáveis de todos/as os/as participantes. Por isso, as questões, assim com a situação da pesquisa, são designadas de forma idêntica para todos os participantes.

Ressaltamos que, antes do início da aplicação dos questionários, em junho de 2021, houve a submissão do projeto deste estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, vinculado à UTFPR, sob o código CAAE: 48239521.9.0000.5547. Primeiramente, realizamos o cadastro na Plataforma Brasil, onde foram anexados os seguintes documentos: Projeto de Pesquisa, planilha de custos e orçamentos, cópia do questionário utilizado como instrumento de pesquisa e termos de envio de relatório final e de execução de pesquisa. No final do mês de setembro de 2021, foi emitido parecer final, de nº 4.996.935, favorável à realização da pesquisa, mediante a aplicação de questionário on-line.

A partir de então, com a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), iniciamos o contato pelo *e-mail* institucional das estudantes de

112 Antonio Carlos Gil.

113 Uwe Flick.

Engenharia do campus Curitiba. No corpo da mensagem, explicamos quais os objetivos da pesquisa, acompanhado de *link* para acessar o questionário on-line. Na primeira pergunta do questionário, inserimos o documento do TCLE, no qual, tomamos o cuidado de explicar os procedimentos, eventuais desconfortos, benefícios e direitos envolvidos, de modo a possibilitar a real compreensão do processo da pesquisa. Ao concordarem em participar da pesquisa, as estudantes aceitaram os Termos de Aceite do TCLE. Também sugerimos às participantes salvarem uma cópia do documento em questão. As demais perguntas que compõe o questionário só eram liberadas após do aceite do dito Termo. Os *e-mails* com os convites foram encaminhados às estudantes, no período de 03 de outubro a 23 de outubro, com baixo retorno.

Os endereços eletrônicos foram coletados a partir do sistema acadêmico da instituição. Em contatos realizados posteriormente com as participantes, fomos informadas que se tratava de *e-mails* institucionais e que nem sempre são endereços utilizados com frequência pelas estudantes que compõem a amostra da pesquisa, fato que atrasou o início da fase da coleta de dados.

No dia 03 de novembro de 2021, novamente o questionário foi encaminhado às estudantes, agora pelo meio do aplicativo *WhatsApp*. Os questionários on-line foram encaminhados para todas as estudantes regulares das Engenharias de UTFPR campus Curitiba, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, modalidade moradia, contempladas pelos Editais 021/17 PROGRAD – UTFPR e 37/18 da PROGRAD – UTFPR, totalizando 41 estudantes. Dessas, 17 estudantes aceitaram participar da pesquisa, totalizando 41,5% de participação.

Ressaltamos que o Edital 021/17 teve vigência no ano de 2018, e o Edital 37/18 abrange o ano de 2019. Em razão da pandemia da Covid-19 e das medidas de isolamento e saúde adotadas pela UTFPR, no ano de 2020, foi prorrogado o Edital 37/18, o qual manteve os/as mesmos/as estudantes contemplados/as. Ressaltamos que, no período da aplicação dos questionários via *WhatsApp*, 03 de novembro a 03 de dezembro de 2021, todas as estudantes mantinham suas matrículas regulares e estavam cursando as disciplinas no modo remoto e em período integral.

Em razão da escolha metodológica, após a coleta dos dados das 17 respondentes, a consulta foi encerrada, considerando a suficiência de dados até então gerados para a formação de amostragem e análise dos dados coletados.

5.1 Os passos seguintes

Para a análise das respostas aos questionários, selecionamos elementos das falas das participantes, com vistas a compreender: as conquistas; as barreiras e obstáculos que enfrentaram; os desafios com a pandemia do Covid-19 e como a Assistência Estudantil perpassam os labirintos ao longo de suas graduações.

Para melhor aproximação do objeto de pesquisa, realizamos a análise dos dados coletados pela técnica de análise de conteúdo. De acordo com Martins (2008), tal tipo de análise auxilia no planejamento e desenvolvimento dos trabalhos de campo de um estudo de caso, contribuindo para a descrição e compreensão do material escrito e/ou coletado, bem como das falas dos/as sujeitos/as que integram o caso pesquisado.

Flick (2013) completa que a análise de conteúdo se caracteriza por um procedimento que analisa materiais de texto de qualquer origem, desde produtos da mídia a dados de entrevistas. Já Bardin (1977, p.52) assevera que a análise de conteúdo é fundamental na medida em possibilita “evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Visando nos aproximar ainda mais da vivência das estudantes de Engenharia com relação aos seus caminhos percorridos durante a graduação, deixamos no questionário uma questão aberta para que as participantes pudessem acrescentar algo que considerassem importante e que não tivesse sido contemplado pelas outras perguntas no questionário.

E foi assim que as estudantes respondentes, ao aceitarem participar da pesquisa, trouxeram em seus relatos, suas expectativas, conquistas, desafios e até mesmos as marcas que suas vivências deixaram em suas trajetórias.

Considerando que o objetivo desta tese é analisar as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes em situação de vulnerabilidade social assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba. Este estudo está voltado para estudantes mulheres, pobres, no ensino superior, oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo e sua temática diz respeito às desigualdades relacionadas ao acesso e a permanência nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba. Combinar as desigualdades gênero, raça e classe presentes nesses espaços masculinizados com as vivências experienciadas pelas

estudantes participantes possibilitou a construção das seguintes categorias de análise:

1. Quem são as estudantes em situação de vulnerabilidade social e as suas escolhas nos cursos de Engenharia na UTFPR Curitiba.
2. Os desafios impostos pela desigualdade social vivenciados na trajetória acadêmica das estudantes em situação vulnerabilidade social nos cursos de Engenharia da UTFPR Curitiba.
3. Os desafios de ser mulher nos cursos de Engenharia da UTFPR Curitiba”.
4. Os desafios que permeiam a trajetória das estudantes em situação de vulnerabilidade social vivenciados durante a pandemia da Covid – 19.
5. Assistência Estudantil, contribuições e acesso: uma resposta à questão social.

5.2 Conhecendo o perfil das estudantes respondentes dos cursos de Engenharia da UTFPR campus Curitiba

Nesta seção, apresentamos quem são as estudantes de Engenharia participantes. Para tanto, traçamos um perfil socioeconômico das mesmas a partir dos dados coletados na pesquisa.

Nossa amostra de pesquisa é composta por estudantes de Engenharia em situação de vulnerabilidade social assistidas e/ou que já foram assistidas pelo Auxílio Estudantil da UTFPR Campus Curitiba, na modalidade moradia, e que aceitaram a participar da pesquisa. A todas, atribuímos nomes fictícios, escolhidos para homenagear 17 mulheres brasileiras e estrangeiras, que nasceram em outros países, mas, estudaram/trabalham no Brasil, que se destacam pelo trabalho realizado e/ou produção científica:

Maria (Maria da Conceição de Almeida Tavares¹¹⁴): Estudante do 2º período do curso de Engenharia Civil (EC). Tem 27 anos, é cotista e iniciou sua trajetória

114 Paulistana, nascida em 1894. Licenciou-se em *Sciences* na Sorbonne. Retornando ao Brasil, ingressou no serviço público como bióloga do Museu Nacional e fez carreira de reputação internacional. Foi ativista política pelos direitos da mulher, particularmente, na luta sufragista. Graduou-se em Direito e foi nomeada, pelo Presidente Getúlio Vargas, para a Comissão de juristas destinada a elaborar o

acadêmica no curso de Engenharia da Produção em outro campus da instituição. Oriunda da Região Sudeste do Brasil, declara-se branca, solteira e cursou o ensino médio em escola pública, atualmente depende unicamente do auxílio estudantil para permanecer na instituição.

Bertha (Bertha Lutz¹¹⁵): É estudante do 5º do curso de Engenharia Civil (EC), mas já iniciou os cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica em diferente campus da instituição. Com 38 anos, é cotista, autodeclarada negra, originária da região sudeste do Brasil. Solteira, reside sozinha em Curitiba, estudante de escola pública, está estudando e realizando estágio.

Adriane (Adriane Ribeiro de Souza¹¹⁶): Tem 20 anos, é estudante do 2º período do curso de Engenharia Mecânica (EM), cursou o ensino médio em escola pública. Autodeclarada parda, é cotista e atualmente trabalha e estuda. Compartilha um apartamento com as amigas.

Ludhimila (Ludhimila Abrahão Hajjar¹¹⁷): É estudante do 5º período de Engenharia Elétrica (EE). Com 30 anos, é oriunda da Região Sudeste do Brasil, declara-se branca e reside sozinha em Curitiba. Cursou seu ensino médio em escola particular. Realiza trabalhos informais para complementar a renda.

Jaqueline (Jaqueline Góes de Jesus¹¹⁸): Estuda Engenharia Mecânica (EM), mas anteriormente matriculou-se nos cursos de Química e Licenciatura em Química. Com 25 anos, é casada e reside com familiares. Está estudando e realizando estágio. Autodeclarada branca, Jaqueline é cotista e cursou o ensino médio em escola pública.

Código Eleitoral. Em 1932, o novo Código trouxe o direito de voto às mulheres. Na década de 1950, foi premiada como Mulher das Américas e representante brasileira na Comissão de Estatutos da Mulher das Nações Unidas.

115 Portuguesa, nascida em 1930. Graduada em Matemática pela Universidade de Lisboa, mudou-se para o Brasil em 1954 e diplomou-se em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É considerada a mais brilhante economista brasileira e principal estudiosa do desenvolvimento nacional. Pesquisadora da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e de diversos órgãos e universidades internacionais, além de ter sido Deputada Federal.

116 Professora do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Doutora pelo Instituto de Neurociências do Hospital Clínico de Barcelona e pela Universidade de Oxford. Desenvolveu a "Prova Breve de Avaliação do Funcionamento Psicossocial", de larga utilização na comunidade científica internacional. Em 2010, foi agraciada com o prêmio "*Samuel Gershon for Young Investigators*" concedido pela Sociedade Internacional de Transtorno Bipolar, como também com o prêmio para mulheres na ciência da L'Oréal, Academia Brasileira de Ciências e UNESCO.

117 Professora da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Diretora clínica do Instituto do Coração e coordenadora da pós-graduação em Cardiologia na mesma Universidade. Foi premiada pela CAPES pela melhor tese de doutorado e pela L'Oréal, Academia Brasileira de Ciências e UNESCO, com o prêmio para mulheres na ciência.

118 Biomédica pela Escola Baiana de Medicina e pós-doutoranda do Instituto de Medicina Tropical da Universidade de São Paulo. Trabalhou no sequenciamento de genomas coronavírus, obtido em tempo recorde, em 48h da confirmação do primeiro caso no Brasil.

Ruth (Ruth Sonntag Nussenzweig¹¹⁹): Estudante do 3º período do curso de Engenharia Elétrica (EE). Com 22 anos, autodeclarada branca, cursou o ensino médio em escola pública e é cotista. Solteira, é oriunda do litoral do estado do Paraná.

Sonia (Sonia Gumes Andrade¹²⁰): Com 21 anos, é estudante do 6º período de Engenharia Ambiental Sanitária (EAS), autodeclarada parda é cotista. Solteira, ela reside sozinha em Curitiba. É oriunda do interior do Estado do Paraná.

Virginia (Virginia Leone Bicudo¹²¹): Virginia, 23 anos, estuda no 3º período do curso de Engenharia Ambiental Sanitária (EAS). Oriunda da região Nordeste do país e estudante de escola pública. É cotista e autodeclarada parda. Está estudando e participando da iniciação científica. É solteira.

Heleieth (Heleieth Iara Bongiovani Saffioti¹²²): Estudante do 10º período de Engenharia Civil (E. C), com 27 anos. Trabalha e estuda. Autodeclarada parda, é cotista e cursou seu ensino médio em escola pública. Solteira, reside com as amigas. Oriunda da Região Metropolitana de Curitiba.

Carmem (Carmem Portinho¹²³): É estudante do 6º período do curso de Engenharia Civil (EC), com 23 anos e solteira. No momento, está apenas estudando.

119 Nascida em 1928, em Viena, veio para o Brasil, onde se diplomou em Medicina pela Universidade de São Paulo. Foi pós-doutorada pelo *Collège de France* e professora plena da *New York University*. Muito contribuiu no estudo da doença de Chagas, da malária e da febre amarela, alcançando reconhecimento internacional. Faleceu no ano de 2018.

120 Baiana de Caetité, nascida em 1928, diplomou-se em Medicina em 1953. Doutora em patologia humana pela Universidade Federal da Bahia, com estágio pós-doutoral no Instituto *Pasteur de Lyon*. Ganhou projeção com seus estudos sobre a doença de Chagas. Foi Professora adjunta da UFBA e pesquisadora do Centro de Pesquisas Gonçalo Moniz. Faleceu em 11 de outubro de 2022.

121 Nascida em 1910, em São Paulo, estudou Educação Sanitária e Sociologia. Na Escola Livre de Sociologia e Política, fez mestrado, com a primeira dissertação brasileira com o tema da questão racial e conflitos raciais entre brancos e negros, na década de 1940. Professora da Universidade de São Paulo, integrou a equipe do Projeto Unesco, em pesquisas sobre as relações raciais. Fez estudos psicanalíticos em Londres, especializando-se no tratamento de crianças. Referência nos estudos raciais, foi a primeira pesquisadora e professora negra a ter destaque na psicanálise brasileira. Faleceu em 2003.

122 Nascida no interior paulista, em 1934, graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Sua tese de livre-docência, de 1967, foi importante contribuição ao estudo da posição da mulher na sociedade, publicada sob o livro best-seller sob o título "A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade". Tornou-se uma das mais prestigiadas pesquisadoras sobre a questão de gênero. Indicada para o Prêmio Nobel da Paz. Faleceu no dia 13 de dezembro de 2010.

123 Mato-grossense de Corumbá (MS), nascida em 1903. No Rio de Janeiro, junto a Bertha Lutz, lutou pelo direito ao voto feminino. Foi a terceira mulher a se graduar em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da antiga Universidade do Brasil, em 1925. Ao colar grau, já ingressou nos quadros engenheiros da Diretoria de Obras e Viação da Prefeitura da Capital Federal. Vale registrar que seu chefe, deu-lhe como primeira tarefa, vistoriar um para-raios instalado no alto do antigo edifício da prefeitura. Com bolsa do Conselho Britânico, estagiou junto às comissões de reconstrução e remodelação das cidades inglesas destruídas pela guerra. Voltando ao Brasil, foi uma das introdutoras do conceito de habitação popular no país. Criou a Escola Superior de Desenho Industrial, pioneira para a época, a qual dirigiu, por 20 anos. Faleceu em 25 de junho de 2001.

Autodeclarada branca, Carmem é cotista e cursou o ensino médio em escola pública. Oriunda da região sudeste do país ela reside sozinha.

Carolina (Carolina Horta Andrade¹²⁴): Estuda Engenharia de Computação (EComp), 6º período, mas iniciou sua trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Física. Com 29 anos, autodeclarada branca, cursou o ensino médio em escola pública. Atualmente está estudando e fazendo estágio. É solteira e reside em moradia estudantil.

Elisa (Elisa Frota Pessoa¹²⁵): Estudante do 5º período do curso de Engenharia Mecatrônica (EMct), 25 anos, autodeclarada branca, cursou o ensino médio em uma escola particular. Reside com o companheiro e tem uma filha de três anos. Oriunda da região Sudeste do país.

Elisama (Elisama Vieira dos Santos¹²⁶): É estudante do 9º período de Engenharia de Controle e Automação (ECA) e iniciou a sua trajetória acadêmica no curso de Sistema de Informação. Com 32 anos, divide um apartamento com amigas. Autodeclarada amarela, está fazendo estágio e estudando. É solteira e cursou o ensino médio praticamente todo em escola particular.

Graziela (Graziela Maciel Barroso¹²⁷): Estudante do 7º período do curso de Engenharia de Controle e Automação (ECA), com 24 anos, está realizando estágio e estudando. É solteira e reside com amigos/as. Cotista, autodeclara-se parda, frequentou o ensino médio em escola pública e é oriunda da região Sudeste do Brasil.

124 Natural de Formosa, Goiás, nascida 1983. Graduada pela Universidade Federal de Goiás, com mestrado na Universidade de São Paulo e doutorado-sanduiche na *University of New Mexico*. Professora da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal de Goiás, pesquisa sobre tuberculose, malária, esquistossomose e leishmaniose. Foi agraciada com o prêmio *International Rising Talents* da L'Oréal e UNESCO.

125 Carioca, veio ao mundo em 1921. Graduiu-se em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1942. Foi uma das fundadoras do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas Atuou em universidades europeias e norte-americanas. Aposentada pelo AI-5, como professora e pesquisadora na Universidade de São Paulo (USP), recusou-se a pedir anistia. Trabalho de sua autoria sobre a não existência da assimetria do decaimento Pion – Muon, encerrou longa discussão científica. Faleceu em 28 de dezembro de 2018

126 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Já aos 29 anos, recebeu o prêmio “Para Mulheres na Ciência”, da L'Oréal, Unesco e Academia Brasileira de Ciências, com o trabalho “Descontaminação de solos contaminados com pesticidas e metais pesados”, motivada pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco, em Mariana/MG.

127 Nascida em 1912, no Rio de Janeiro. Foi a primeira mulher a prestar concurso de naturalista do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Com 47 anos, iniciou a graduação no curso de biologia da, hoje, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Obteve grau de doutora, pela Universidade de Campinas, aos 60 anos. Professora e Chefe do Departamento da Universidade de Brasília. Em seu nome, para mais de 25 espécies vegetais foram batizadas com seu nome. Faleceu em 05 de maio de 2003.

Ester (Ester Sabino¹²⁸): Estuda no 4º período do curso de Engenharia Mecatrônica (EMct), mas já havia iniciado o mesmo curso em uma universidade particular (como estudante bolsista do PROUNI). Com 28 anos, é oriunda do interior do Paraná. Atualmente reside com o marido. Autodeclarada parda, cursou o ensino médio em escola pública e é cotista. Está estudando e trabalhando.

Nísia (Nísia Trindade¹²⁹): É estudante do 9º período do curso de Engenharia Eletrônica (EEI). Autodeclarada branca, ingressou na UTFPR por meio de transferência. Atualmente está trabalhando e estudando. Solteira, reside com amigos/as. Oriunda de Santa Catarina. Está com 29 anos.

Natália (Natália Pasternak Taschner¹³⁰): Estudante do 4º período do curso de Engenharia Eletrônica (EEI), com 29 anos, autodeclarada parda, é cotista, cursou o ensino médio em escola pública. Atualmente está trabalhando e estudando, solteira, ela divide um apartamento com os/as amigos/as.

A escolha do universo de estudantes participantes se deu a partir das suas trajetórias de vidas:

- a escolha/ingresso nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba;
- a situação de vulnerabilidade social que as levaram a ser contempladas pelo Auxílio Estudantil;
- residirem em outra cidade e por ocasião do curso, necessitaram se mudar para Curitiba e, após o processo de seleção do auxílio estudantil, foram contempladas pelo auxílio moradia.

Para tanto, os indicadores que contemplam este perfil são:

- raça/etnia;

128 Doutora em imunologia pela Universidade de São Paulo. Liderou grupo de pesquisa que realizou o sequenciamento completo do genoma do coronavírus, em apenas 48h, após o primeiro caso confirmado de coronavírus na América Latina.

129 Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

Presidente da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), é a primeira mulher, nos 120 anos da Instituição, a ocupar esse cargo. Liderou as ações da Fiocruz no enfrentamento da Covid-19, que se tornaram referência para a OMS da Saúde nas Américas. No dia 1º de janeiro de 2023, foi nomeada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como a primeira mulher a ocupar o cargo de Ministra da Saúde do Brasil.

130 Diplomou-se em Ciências Biológicas. Doutora em Microbiologia pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado também pelo mesmo programa. É diretora-presidente do Instituto “Questão de Ciência”, o primeiro com foco no uso de evidência científica nas políticas públicas. Foi merecedora do prêmio “Ockham de Ativismo Cético”, em 2020, por seu trabalho no combate à desinformação em saúde.

- modalidade dos estudos anteriores;
- estado civil;
- número de filhos/as;
- ocupação atual;
- renda familiar;
- situação de moradia atual;
- tipo de modal utilizado no deslocamento universidade/moradia.

Sobre a identificação em relação à cor/etnia, as respondentes, de acordo com a classificação do IBGE, deram as seguintes respostas:

- 7 estudantes (41,18%) se autodeclararam pardas;
- 1 estudante (5,88%) se autodeclarou preta;
- 1 estudante (5,88%) se autodeclarou amarela;
- 8 estudantes (47,06%) se autodeclararam brancas.

As estudantes de Engenharia participantes declararam ter cursado o Ensino médio:

- 13 estudantes (76,47%), em escola pública;
- 2 estudantes (11,76%), em maior período em escola particular;
- 2 estudantes (11,76%), somente em escola particular.

Esses dois conjuntos de dados – raça/etnia e tipo de escola que frequentou no Ensino Médio, estão diretamente associados às diversas lutas pelo combate às desigualdades travadas na educação, como as quais resultaram na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que prevê a disponibilidade de 50% das vagas em universidades e institutos federais para os/as estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse total, metade destina-se à população com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo per capita. Já a distribuição das vagas de cota racial e deficiência são feitas de acordo com a proporção de indígenas, pretos/as, pardos/as e pessoas com deficiência da unidade da Federação onde está situada a universidade ou instituto federal, conforme dados do IBGE.

Tais medidas ratificam a importância da referida Lei, que vem, aos poucos, ampliando o acesso de grupos sociais/raciais que, até bem pouco tempo atrás, não estavam representados nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba e demais espaços de poder.

Em relação ao estado civil das estudantes:

- 14 estudantes (82,35%) se declaram solteiras;
- 2 estudantes (11,76%) se declaram casadas;
- 1 estudante (5,88%) declara conviver com o/a companheiro/a.

As estudantes participantes também responderam sobre a ocupação atual:

- 8 estudantes (47,06%) declararam estar simultaneamente cursando a graduação e realizando estágio;
- 6 estudantes (35,29%) declaram estar trabalhando e cursando a graduação;
- 2 estudantes (11,76%) declararam estar somente cursando a graduação;
- 1 estudante (5,88%) se encontra estudando e participando de programas de iniciação científica.

Desses dados, observamos que 85% das participantes da pesquisa dividem sua rotina entre o trabalho e a vida universitária, ratificando a figura da estudante trabalhadora. Resultados de estudos realizados por Vargas¹³¹ e Paula¹³² (2013) demonstram que essas estudantes enfrentam dificuldades extremas ao tentarem conciliar as atividades acadêmicas e laborais. No entanto, nem políticas públicas, nem a legislação da área contemplam essa condição.

Ao questionarmos qual a situação que melhor descreve a situação financeira das estudantes respondentes:

- 4 estudantes participantes da pesquisa (23,53%) declaram ter renda, mas que necessitam da complementação da renda dos/das familiares para conseguirem sanear suas despesas básicas;
- 3 estudantes (17,65%) possuem renda e contribuem para a renda da família;
- 3 estudantes (17,65%) dependem unicamente do auxílio estudantil como fonte de renda e subsistência;
- 2 respondentes (11,76%) não possuem renda e dependem totalmente da ajuda de familiares e /ou amigos/as para permanecerem na instituição;

131 Hustana Maria.

132 Maria de Fátima Costa de Paula.

- 2 estudantes (11,76%) declaram ter renda e serem responsáveis por suas despesas;
- ser assistida pelo auxílio estudantil e complementar a renda com a bolsa de estágio, foi a resposta de uma das participantes (5,88%);
- 1 estudante (5,88%) declara ter renda e serem responsáveis pelo sustento da família;
- 1 respondente (5,88%) mantêm-se apenas com o auxílio estudantil e com demais auxílios assistenciais.

Da Tabela 18 abaixo, podemos observar como é composta a renda familiar das estudantes antes de ingressarem na UTFPR.

Tabela 18 - Total da renda familiar da estudante antes de ingressar na UTFPR

Renda familiar¹³³	Total absoluto de Estudantes	Total de Estudantes
Sem renda	1	5,88%
Não sei declarar	1	5,88%
Renda familiar entre R\$ 551,00 à R\$ 1100,00	5	29,41%
Renda Familiar entre R\$ 1101,00 à R\$ 1650,00	3	17,65%
Renda familiar entre R\$ 1651,00 à R\$ 2200,00	2	11,76%
Renda familiar entre R\$ 2201,00 à R\$ 2750,00	2	11,76%
Renda familiar entre R\$ 2751,00 à R\$ 3300,00	1	5,88%
Renda familiar entre R\$ 3851,00 à R\$ 4400,00	1	5,88%
Renda Familiar entre R\$ 4401,00 à R\$ 4950,00	1	5,88%
Total		100,00%

**Fonte: Dados extraídos das respostas das estudantes fornecidas no questionário.
Elaborada pela autora**

Da tabela 18 acima, observa-se que:

- 11 estudantes (64,71%) possuem suas rendas familiares nas faixas entre 0,5 e 2 salários-mínimos;
- 2 estudantes (11,76%) possuem renda familiar entre 2 e 2,5 salários-mínimos;
- 1 estudante (5,88%) declaram que suas famílias não dispunham de renda alguma antes do ingresso na UTFPR. Em relação às famílias sem renda, infere-se que em algum momento, o desemprego e/ou a insegurança do trabalho informal fazem/fizeram parte de suas trajetórias. São famílias que

¹³³ Os valores foram estipulados a partir do salário-mínimo vigente de R\$ 1.100,00.

convivem com a incerteza da alimentação, do pagamento das despesas do dia a dia, com moradia, saúde e transporte e que possivelmente tiveram suas dificuldades adensadas pela pandemia da covid-19;

- 1 estudante (5,88%) não soube responder a renda familiar antes de ingressar na UTFPR (ressaltamos que se trata de uma estudante que ingressou na instituição por meio da política de cotas para estudantes de escola pública com renda per-capita de até 1,5 salários-mínimos);

- 3 estudantes (17,65%) possuem renda familiar entre 2,5 salários-mínimos e meio e 4 salários-mínimos e meio.

Resultados encontrados em Pereira¹³⁴ e Santos¹³⁵ (2015) demonstram que os/as estudantes pertencentes a famílias das classes populares, ao ingressarem em uma IFES, estarão em uma posição desfavorável em relação aos/as estudantes de origem das classes mais altas e que a consequência dessa desigualdade é o sentimento de não pertencimento desses/as estudantes àquele espaço, não reconhecendo em seus/suas colegas seus pares.

Além das dificuldades encontradas por esses/essas estudantes para a sua manutenção básica, elas enfrentam uma desigualdade competitiva, o que Bourdieu¹³⁶ (2007) descreve como herança de capital cultural doméstico. Segundo o autor, trata-se de uma consequência dos investimentos que os/as estudantes de classes privilegiadas recebem de seus pais, um investimento econômico que visa a um conhecimento e melhor aptidão de cultura e capacitação, possibilitando a eles/as os privilégios na vida profissional e social. Sobre o capital cultural, Bourdieu descreve:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo: no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias, de problemáticas etc.; e, enfim no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural -de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007, p.74).

Nesse sentido, o acesso ao ensino superior, sobretudo à educação pública, relaciona-se com a renda familiar, mas também o capital cultural dos/das estudantes,

134 Ágatha Miriã Pereira.

135 Willian Santos.

136 Pierre Bourdieu.

na comunicação, na escrita, nos estudos anteriores, no acesso às artes. Portanto, com base no conceito de Bourdieu (2007), infere-se que a democratização da universidade implica o combate à desigualdade de acesso ao conhecimento socialmente produzido. Conhecer mais sobre a dinâmica de vida das estudantes em situação de vulnerabilidade social que ingressam nas Engenharias parece ser um caminho que possibilite uma maior igualdade social.

Sobre moradia, a UTFPR não disponibiliza, em sua estrutura, uma moradia estudantil que atenda à demanda desses/as estudantes mais vulneráveis. Dados do FONAPRACE (2018) revelam um déficit de moradia estudantil nas universidades brasileiras e ressalta que a implantação delas, além de possibilitar condições adequadas de moradia e estudo, ocasionaria a redução nos trajetos entre moradia e universidade, como também no tempo de deslocamento, atribuindo uma melhora significativa na qualidade de vida dos/as estudantes, conseqüentemente, contribuindo para a permanência delas/deles no ensino superior e a sua diplomação.

Em relação ao tipo de moradia atual, as estudantes de Engenharia participantes relataram:

- 6 (35,29%) das respondentes residem com familiares¹³⁷, cônjuge ou companheiro/a;
- 11, a maioria delas, (64,71%) reside com amigos/as, sozinhas ou em moradia estudantil. Embora essas estudantes sejam assistidas na modalidade de auxílio-moradia¹³⁸ pela instituição, as despesas com “o morar”, ultrapassam o aluguel, estendendo-se a despesas com energia elétrica, água, condomínio, internet, limpeza, cuidados pessoais, alimentação etc.

Em relação ao deslocamento, a pesquisa aponta que o transporte público se mostra como o modal mais utilizado. Destacamos que a soma ultrapassa 100% porque as estudantes poderiam apontar mais de um modal como meio de transporte:

137 Em algumas situações, a/o estudante ao mudar-se para Curitiba, acaba residindo em moradias de familiares. Ressaltamos que a família que as/os acolhe, muitas vezes, também se encontra em situação de vulnerabilidade e, ao receber este/a estudante, assumem outras despesas com alimentação, energia elétrica, internet etc, necessitando que esse/a contribua com as despesas básicas da sua hospedagem, uma vez que ele/ela não participa e/ou integra a renda familiar.

138 De acordo com o EDITAL Nº 02/2022 - PROGRAD/ASSAE O AUXÍLIO MORADIA visa contribuir com as despesas decorrentes do aluguel do(a) Estudante da UTFPR, que, por ocasião do curso, necessita manter moradia fora do seu domicílio de origem, sendo concedido na forma de recurso financeiro, no montante de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais.

- 11 estudantes participantes (64,71%) utilizam o transporte público;
- 7 estudantes (41,18%) realizam o deslocamento entre moradia e universidade a pé;
- 1 estudante (5,88%) declarou utilizar-se também do transporte fornecido pela empresa, uma vez que trabalha em outro município;
- 1 outra participante informou que algumas vezes substitui o transporte público pelo uso de uma motocicleta do companheiro.

Em relação ao deslocamento entre universidade e moradia, solicitamos que as estudantes que desejassem comentassem a respeito desse trajeto. Ressaltamos que o assédio¹³⁹ sexual durante o deslocamento nas ruas e no transporte coletivo esteve presente nas falas de 15 estudantes participantes da pesquisa (88,24%) que utilizam tais modais em seus trajetos. São relatos que vão ao encontro dos resultados da V Pesquisa dos Perfis Socioeconômicos e Culturais dos Estudantes de Graduação organizada pelo FONAPRACE (2019), segundo a qual as discentes do sexo feminino utilizam o transporte público como a principal forma de deslocamento da moradia para a universidade e reconhecem esse meio de transporte como um espaço de assédio sexual, expondo-as a diferentes violências.

Diante desse quadro, ratificamos que a ampliação das vagas nas instituições públicas de ensino superior introduz novas discussões referentes ao perfil das estudantes que tem acesso a esse nível de ensino, como veremos na análise e na discussão dos coletados.

Ressaltamos que a democratização do acesso, sobretudo aos cursos de Engenharia, espaço no qual se dá a pesquisa, deve ser acompanhada pela democratização ao acesso ao conhecimento e do direito à permanência dessas estudantes em situação de vulnerabilidade social acessem a diplomação.

139 Nessa seção utilizaremos o termo “assédio” em vez da terminologia “importunação sexual” como a adotada na legislação brasileira, porque foi dessa que o termo foi verbalizado pelas nossas entrevistadas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

[...]
 Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz
 Sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência
 Me resumir a sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem
 É o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí
 Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro.

(Emicida; Pablo Vitar e Majur; AmarElo¹⁴⁰, 2019)

6.1 As estudantes em situação de vulnerabilidade social nos cursos de Engenharia da UTFPR campus Curitiba

Para iniciarmos esta análise, recorreremos à Portaria Normativa do MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (SISU) (MEC, 2012), e a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012), dois instrumentos legais que ampliaram a democratização do acesso ao Ensino Superior público e gratuito dos/das estudantes pobres, negros/as, com deficiências e oriundos/as das escolas públicas. Embora isoladamente, eles não garantem a permanência e a diplomação nos cursos de graduação. Ainda assim, contribuem e muito, para que estudantes de diferentes regiões do país possam concorrer a uma vaga nos cursos de engenharias da UTFPR campus Curitiba, alterando as suas trajetórias de vida e as colocando em frente a novos desafios, modificando suas histórias para sempre.

140 EMICIDA; VITAR, Pablo; MAJUR. Álbum **AmarElo**, Rio de Janeiro: Sony Music, 2019. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vitar/>>. Acesso em 24. Ago. 2022.

Mudar de escola, a saída do ensino médio, chegar à universidade, deixar a casa dos pais/responsáveis, mudar de cidade por si só já são grandes desafios. As estudantes de Engenharia participantes da pesquisa vivenciaram todas essas situações e mudaram para uma nova cidade – Curitiba – com o desafio de residirem sozinhas e iniciarem uma graduação em Engenharia. Para a estudante Ester, as dificuldades encontradas na nova fase, associadas ao choque cultural e à falta de uma rede de apoio impactaram o início dessa trajetória:

Tive muitas dificuldades em vários aspectos, tive um choque de cultura muito grande, acabei sofrendo mais por ter um sonho e não ter muito apoio emocional e incentivo. Experiências com pessoas que só me desmotivaram e me prejudicaram psicologicamente.
(ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021).

No mesmo sentido, as participantes Graziela e Maria da Conceição têm suas narrativas marcadas pelas dificuldades enfrentadas distantes de suas famílias e o sofrimento causado pela ausência:

Foi necessário me mudar. Era e é difícil estar longe de casa e sem nenhum familiar por perto, mas hoje vejo como necessário o que faz doer um pouco menos. Mas resta o medo de passar por alguma dificuldade e não ter a família perto.
(GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

O fato de estar em uma cidade nova, sem nenhum conhecido no começo gera uma certa tristeza e desânimo geral.
(MARIA DA CONCEIÇÃO, Eng. Civil, 2021).

Os relatos das participantes chamam a atenção para dificuldade experienciada em permanecerem longe da família e conseqüentemente a ansiedade gerada por tal situação. Resultados encontrados nos estudos de Venturini¹⁴¹ e Goulart¹⁴²¹⁴³ (2016) sinalizam que não se pode supor que a autonomia dessas estudantes ao se afastarem dos seus pais ou de suas relações habituais, esteja associada a uma possibilidade de adoecer, ou que a solidão seja apenas um resultado de uma escolha pessoal¹⁴⁴. Dessa forma, corroboramos o pensamento do autor e da

141 Ernesto Venturini.

142 Maria Estela Brandão Goulart.

143 Universidade, solidão e saúde mental. Ernesto Venturini e Maria Stella Brandão Goulart. Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016.

144 Não pretendemos neste trabalho realizar um estudo/análise das situações/causas de sofrimentos mentais apresentados pelas estudantes; por não competir a nossa área de formação profissional. Porém, entendemos a importância de trazer tais situações que figuram presentes nos relatos das entrevistadas.

autora ao entender que a solidão pode estar associada a um sofrimento gerado por um processo de exclusão social ou por uma significativa desvantagem socioeconômica – no caso das participantes, ao passarem a residir sozinhas, assumirem as despesas e atribuições que envolvem o novo lar, agora, sem a presença constante dos familiares.

Como demonstrado, medos e inseguranças foram sentidos pelas participantes ao ingressarem na UTFPR campus Curitiba. No entanto, novos desafios também foram enfrentados pelas participantes ao deixarem suas residências e ingressarem na universidade. Vejamos como Heleieth e Elisama relatam essa experiência:

Eu era da região metropolitana, e me mudei para Curitiba para estudar. No começo foi muito difícil, muito mesmo. Mas, com o tempo eu percebi que eu fiz a escolha certa, e era disso que eu precisava para melhorar meu futuro. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

Sensação de liberdade e desafio ao mesmo tempo, mas vivenciei um grande amadurecimento e responsabilidade. (ELISAMA, Eng. de Controle e Automação, 2021)

Heleieth, mesmo com as expectativas e dificuldades enfrentadas no início dessa fase, percebeu que sua escolha foi a acertada e que impactará sua trajetória. Já para a estudante Elisama, os sentimentos de liberdade e os desafios enfrentados são vistos como degraus para assumir responsabilidades e seu amadurecimento. São importantes depoimentos em uma sociedade marcada pela exclusão das mulheres na educação, destinando-as aos espaços privados e aos cuidados do lar e da família, como já apresentado em Louro¹⁴⁵ (2002). Essas estudantes que ingressam na universidade terão a oportunidade de contar e vivenciar uma outra história fora do ambiente privado, como pontuaram Rocha¹⁴⁶ e Luz¹⁴⁷ (2011), ao descreverem a importância da democratização de gênero nas carreiras científicas e tecnológicas, contribuindo com a autonomia delas, nas suas relações pessoais e profissionais.

Provenientes de outras cidades ou estados, as estudantes participantes da pesquisa, ao se mudarem sozinhas para uma nova cidade, descrevem as dificuldades

145 Guacira Lopes Louro.

146 Cristina Tavares da Costa Rocha.

147 Nanci Stancki da Luz.

encontradas no novo curso e as pressões sofridas nessa nova fase da vida. Vejamos as declarações das entrevistadas Carmem e Nísia:

[...] sempre me sentia a pior pessoa da sala, e isso era um choque porque eu sempre me dediquei muito nos estudos, eu não conseguia estudar, no final do ano eu só queria largar tudo e voltar pra casa, é uma luta todos os semestres com o cansaço mental e físico.
(CARMEM, Eng. Civil, 2021).

Eu já com um quadro clínico de depressão controlado, enfrentar a mudança de sair de casa no interior, viver numa capital e me adequar à realidade acadêmica foi muito impactante psicologicamente com o agravante da falta de recurso financeiro, que acaba piorando as situações.
(NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021).

Os relatos das estudantes entrevistadas sobre o ingresso na universidade apontam-nos as dificuldades encontradas ao se depararem com as mudanças e diferenças nas rotinas de estudo anteriores. Muitas vezes, essa transição é marcada por períodos conturbados que necessitam “desde o domínio da linguagem, de métodos de aprendizagem, dos espaços acadêmicos, até a assimilação dos valores e procedimentos da nova instituição” (ANDRADE¹⁴⁸¹⁴⁹, 2014, p.10). Trata-se de uma fase que, para além da construção da autonomia acadêmica requer a construção de novas relações de amizade e com os/as professores/as, além de posicionamento acadêmico.

Na UTFPR Campus Curitiba, as mulheres representam cerca de 19% das matrículas regulares nos cursos de Engenharia. Tal assimetria evidencia que há, nesses cursos, concentração masculina na ocupação das vagas, e, conseqüentemente, na posterior ocupação de posições no mercado de trabalho. Ao observarmos as histórias dos cursos de Engenharia, o que se vê é um caminho constituído de espaços masculinos de conhecimento, marcados pela objetividade, pela razão e pela competitividade. Lombardi¹⁵⁰ (2005) nos explica que as estudantes, ao optarem por carreiras masculinizadas, implicam romper com valores que as discriminam, enfrentando os padrões de gênero aceitos no interior das famílias, das escolas e no trabalho.

148 Ana Maria Jung de Andrade.

149 Ana Maria Jung de ANDRADE. Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários: relação com indicadores de assistência estudantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

150 Maria Rosa Lombardi.

É pelo exposto que surgiu nossa inquietação acerca de como ocorreram as escolhas dessas estudantes, e os motivos que as levaram ao ingresso nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, o que motivou esta seção de perguntas. No Quadro 2, apresentamos a distribuição das estudantes entrevistadas em situação de vulnerabilidade por curso:

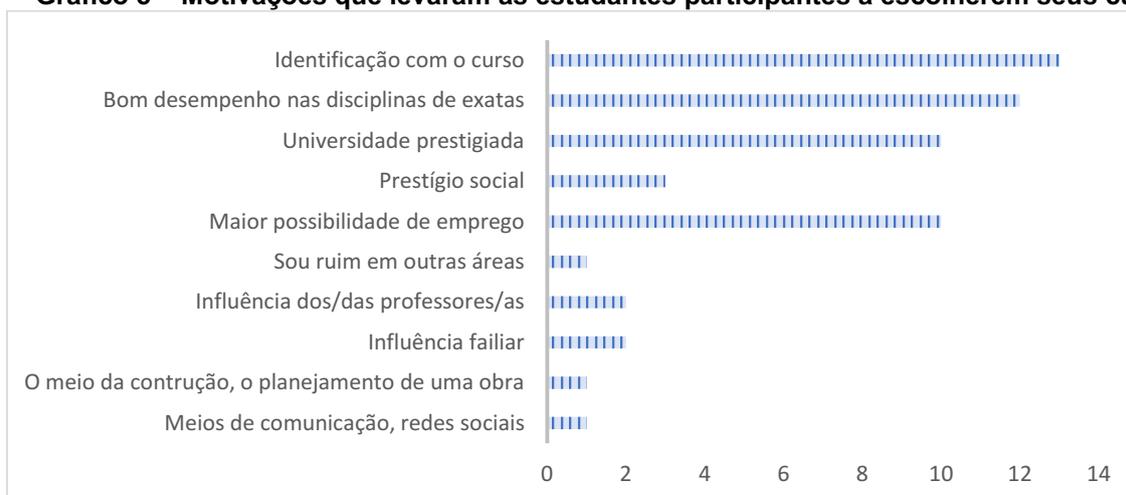
Quadro 2- Distribuição das estudantes entrevistadas por cursos no campus Curitiba

Nome do Curso da UTFPR – Campus Curitiba	Participantes
Engenharia Ambiental e Sanitária	2
Engenharia de Computação	1
Engenharia de Controle e Automação	2
Engenharia Civil	4
Engenharia Elétrica	2
Engenharia Eletrônica	2
Engenharia Mecânica	2
Engenharia Mecatrônica	2

**Fonte: Dados coletados por meio de questionário aplicado no mês de dezembro 2021.
Elaborado pela autora**

Em relação à escolha do curso, podemos elencar várias implicações como classe social, gênero e raça. Casagrande e Lima e Souza (2016) deduzem que tal escolha não se resume ao esforço pessoal, aproveitando também das oportunidades e condições disponíveis, não existindo um sujeito isolado que está imune ao seu entorno e às condições socialmente dadas.

No gráfico 5, apresentamos as principais motivações que levaram as entrevistadas a escolherem seus cursos, adentrando em espaços reconhecidamente como masculinos:

Gráfico 5 – Motivações que levaram as estudantes participantes a escolherem seus cursos

**Fonte: Dados coletados por meio de questionário aplicado no mês de dezembro 2021.
Elaborado pela autora**

Ao aplicarmos o questionário, sugerimos alguns determinantes nas escolhas dos cursos, possibilitando às estudantes escolherem mais de uma opção e/ou descreverem outro/s motivo/s pessoal/ais: A “identificação com o curso” e o “desempenho nas disciplinas de exatas” foram as motivações sinalizadas pela maioria das estudantes, seguidas pela “maior possibilidade de emprego” e a possibilidade de cursar uma “universidade prestigiada” respectivamente.

Se alguns estudos anteriores, como o de Lombardi (2006a), sinalizavam que, ainda que determinados espaços ou contextos acadêmicos sugiram a inaptidão ou a falta de identificação das mulheres com as disciplinas e carreiras de exatas, nossas participantes demonstram “o bom desempenho e ser um curso na área de exatas” como diferenciais na escolha da futura profissão. Tal resultado também foi encontrado pelas pesquisadoras Casagrande¹⁵¹ e Lima e Souza (2017), ao analisarem a trajetórias de estudantes de Engenharia e Licenciaturas da UTFPR e da Universidade Federal da Bahia em que os/as estudantes, na qual os entrevistados/as revelaram optar pelos cursos de engenharias por vontade própria e por aptidão pelas disciplinas de exatas.

Em nossos resultados, as participantes também apontaram a preocupação com a pequena representação das mulheres nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, conforme demonstram as primeiras respostas das participantes:

São ainda poucas, mas parece estar aumentando um pouco.
(CAROLINA, Eng. da Computação, 2021)

151 Lindamir Salete Casagrande.

Precária, quando entrei em 2019/2 havia menos de 10 meninas na minha turma, e conforme o tempo foi diminuindo, hoje acredito que ficamos 2 ou 3. (RUTH, Eng. Elétrica, 2021)

De extrema importância e ainda não tão significativa quantitativamente o quanto gostaria. (NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021)

As estudantes Ruth e Carolina refletem a respeito da preocupação com o pequeno número de mulheres presentes nos cursos de Engenharia e que, embora ingressem em maior número na graduação, elas não permanecem até o final do curso. Já a estudante Nísia destaca que, embora a presença das mulheres ainda seja pequena nos cursos de engenharia, elas são de extrema importância.

Tabela 19 - Estudantes ingressantes por sexo nos cursos de Engenharia da UTFPR – Campus Curitiba

Curso	Ano 2018		Ano 2019		Ano 2020		Ano 2021	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Eng. Ambiental e Sanitária	64↑	42	38↓	50	46↑	40	42↓	47
Eng. Civil	31↑	57	34↑	54	31↓	55	27↓	61
Eng. Computação	9↔	78	9↔	79	7↓	82	9↑	79
Eng. Controle e Automação	12↓	75	17↑	71	11↓	74	13↑	72
Eng. Elétrica	28↑	146	24↓	149	38↑	134	19↓	147
Eng. Eletrônica	11↓	76	11↓	76	13↑	76	10↓	80
Eng. Mecânica	29↑	151	22↑	165	26↑	148	21↓	153
Eng. Mecatrônica	25↑	63	11↔	77	11↔	72	11↔	75

Fonte: Dados extraídos do sistema da UTFPR – Campus Curitiba no período de janeiro de 2022. Elaborado pela autora.

Legenda: ↑ (Aumento no número de ingressantes); ↓ (Diminuição no número de ingressantes); ↔ (Manteve uma estabilidade no número de ingressantes)

A Tabela 19 representa o número de ingressos das/dos estudantes nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, a partir de 2018¹⁵². É possível verificarmos que os cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária e de Engenharia Civil permanecem com uma maior equidade entre homens e mulheres. Tal resultado é ratificado por Lombardi (2006), ao descrever a existência de uma maior concentração das mulheres nas especialidades voltadas para a produção de serviços, o que, acrescenta, estimula o ingresso de outras mulheres e, ao mesmo tempo, revela uma

152 O período foi definido a partir dos dados presentes no Relatório Analítico de Gestão da Instituição que disponibiliza os dados a partir de 2018.

segregação que as atinge nos campos de estudos e de trabalho mais centrados na produção industrial e no chão de fábrica, como as demais engenharias.

Indicadores educacionais (INEP, 2019; IBGE, 2020) demonstram que a participação das mulheres no Ensino Superior no Brasil é maior que a dos homens. No entanto, tal proporção ainda não encontra espelho nos cursos de Engenharia como evidenciamos das falas das estudantes participantes e da Tabela 19. Resultados semelhantes também foram apontados na pesquisa de Nascimento¹⁵³ (2015), que embora tenha ocorrido um aumento no acesso de mulheres aos cursos de engenharia, a presença delas ainda é minoritária nessas carreiras, sugerindo a implementação de novas estratégias de macro políticas que tomem em conta o aspecto de gênero, na busca por uma equidade entre mulheres e homens na educação e na sociedade.

Por fim, a estudante Ester declara:

Pouca quantidade de mulheres na engenharia, porém considero importante, por ser uma oportunidade de cursar algo que deseja e gosta, pois podem contribuir muito na sociedade.
(ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

A estudante também pontua a pouca representatividade das mulheres nos cursos de engenharia, mas destaca a importância dessas estudantes em ingressar e cursar algo que desejam e do sentimento de poder contribuir com a sociedade. É demonstração do que trazem Luz¹⁵⁴ e Gitahy¹⁵⁵ (2016), ao apontarem que a maior presença de mulheres nas carreiras tecnológicas altera o perfil destas profissões, como também o próprio desenvolvimento científico e tecnológico, mas que, ao serem excluídas historicamente (como nas engenharias), também à sociedade foram excluídas suas contribuições, descartando-se ideias, percepções, interesses de temas e, talvez, soluções para problemas que ainda assolam o mundo.

6.2 As estudantes em situação vulnerabilidade social e seus desafios

Como já evidenciamos no perfil das estudantes participantes da pesquisa, as alunas são oriundas de famílias pobres vivenciam dificuldades financeiras para se

153 Jaqueline Dourado Nascimento.

154 Nanci Stancki da Luz.

155 Leda Gitahy.

manterem na instituição. Provenientes de outras cidades ou estados, possuem suas despesas acrescidas pelo fato de não residirem com suas famílias e/ou responsáveis. Nesses casos, residem sozinhas, com amigos/as, companheiros/as ou em moradias estudantis e são responsáveis por todas as suas despesas básicas, como alimentação, saúde, transporte e lazer.

As estudantes respondentes apontam como essas dificuldades perpassam suas graduações:

Com a mudança para um local mais próximo à instituição, precisei de um emprego que ajudasse tanto na manutenção dos gastos com moradia, alimentação, higiene etc. Também para manutenção de materiais e transporte durante as aulas. No primeiro período, foi difícil a adaptação com o trabalho e estudo, acabei perdendo todo um período. (NATÁLIA, Eng. Eletrônica, 2021).

Desde que ingressei na UTFPR, tive apenas períodos conturbados, muitas dificuldades financeiras, emocionais, familiares que prejudicaram muito meu desenvolvimento na faculdade. Esse ano pra ajudar ainda perdi minha mãe que estava grávida, e isso tem me prejudicado mais ainda, além dos obstáculos que havia antes. (RUTH, Eng. Elétrica, 2021).

Minha família sempre foi muito pobre, então a gente tinha muitas dificuldades para se manter. E querendo ou não, existe um gasto para poder cursar uma Engenharia integral. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021).

As falas exemplificam as respostas apresentadas pela maioria das participantes, de como as dificuldades financeiras interferem em suas vivências acadêmicas, trazendo-as preocupações quanto à própria sobrevivência, os custos com a moradia, a alimentação, os custos do transporte público e ainda conciliar um curso em horário integral, além da dificuldade de estarem distantes dos/das familiares. Do mesmo modo, situações de cunho pessoal também implicam suas trajetórias acadêmicas, como por exemplo a perda da mãe relatada pela estudante Ruth.

A V Pesquisa dos Perfis Socioeconômicos e Culturais dos Estudantes de Graduação organizada pelo FONAPRACE (2019) evidencia que a questão financeira é um agravante para as estudantes que deixam suas famílias e que dificuldades socioeconômicas são apontadas como uma das principais causas de evasão e retenção.

No mesmo sentido, os depoimentos das respondentes apresentam as dificuldades para se manter em uma cidade com custo de vida elevado e conseqüentemente o medo e a insegurança de ter que abandonar o curso:

Tive que começar a trabalhar em dois locais diferentes para juntar um valor para poder me mudar para Curitiba. Foi muito difícil ter que me virar sozinha com tudo, com pouco dinheiro; experiência estressante, que me fez questionar muito sobre minha permanência no curso. (RUTH, Eng. Elétrica, 2021).

É impossível pagar aluguel e estudar - quando tentei tive que largar o curso, morando na CEU¹⁵⁶ foi o único jeito de me manter. (CAROLINA, Eng. da Computação, 2021).

Minhas expectativas eram imensamente melhores, me imaginava se preocupando somente com os meus estudos, mas as coisas não foram assim. A mudança trouxe a saudade, dificuldade em me socializar, dificuldade no curso, dificuldade financeira. (CARMEM, Eng. Civil, 2021).

Foi e está sendo bem difícil, moro a 900 km da casa dos meus pais, e sofro muito para me sustentar, Curitiba é uma cidade cara e, infelizmente, tenho que pagar bem mais para ter segurança no meu dia a dia. (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021).

Vale destacarmos que as participantes da pesquisa são oriundas de famílias pobres, não podendo contar com a ajuda de familiares, e que 82,35% delas precisam conciliar estudo e atividade remunerada, o que inviabiliza uma dedicação exclusiva à graduação.

Observemos que 47,06% das respondentes realizam estágio. Ainda que a atividade componha a formação acadêmica das estudantes, elas dependem da bolsa neles oferecida para a manutenção de suas despesas durante a graduação. Sobre a questão, ressaltamos que a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º, define o objetivo da atividade de estágio como um ato educativo:

1º O estágio, como previsto é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de discentes que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Ao considerarmos as dificuldades financeiras de muitas estudantes e usuárias da Assistência Estudantil, inferimos que o estágio desempenha um papel mais amplo que aquele previsto na lei, levando as estudantes respondentes a se utilizarem do estágio não obrigatório com o objetivo de complementar sua renda ou, muitas vezes, como a única fonte de renda.

156 Casa do Estudante Universitário (CEU).

Assim, esse binário – trabalho e estudo – não tem sido superado pela atual política de acesso e permanência na universidade e pelas legislações vigentes. O modelo atual de democratização do ensino superior tem possibilitado o ingresso dos/das estudantes das camadas populares, porém não tem viabilizado políticas que garantam a permanência daqueles/as que não apresentam condições financeiras para arcar com os custos de um curso superior. Neste sentido, as desigualdades econômicas não são solucionadas pelas atuais políticas de Assistência Estudantil, pois os/as estudantes ainda não possuem condições de se dedicarem somente à graduação e atividades como a extensão e a pesquisa.

A realidade vivida pelas participantes é a verdade de 40,3% dos/das estudantes das IFES (SESMEP, 2021) que necessitam trabalhar para permanecerem em suas graduações. São resultados que se coadunam com estudos realizados por Pereira e Santos (2015), quando pontuam que os estudantes enfrentam dificuldades em conciliar os estudos e o trabalho e, por se inserirem precocemente no mercado, acabam por vivenciar uma educação com muitos obstáculos e barreiras.

Desse modo, as estudantes participantes que se dividem entre o trabalho e a universidade enfrentam maiores dificuldades na organização do tempo e das tarefas da vida cotidiana do que os/as estudantes que se dedicam apenas à graduação. No mesmo sentido, Vargas e Paula (2013) refletem que, no caso das aulas no período noturno, normalmente o horário do início da aula coincide com o horário do término do trabalho, ocasionado atrasos por parte dos/as estudantes, que estes/estas constantemente chegam ao ambiente universitário cansados/as e que possuem pleno entendimento dos prejuízos acadêmicos que tais situações lhes acarretam.

Ruth traz em sua fala a dificuldade de conciliar a formação na carreira de Engenharia e o trabalho, do qual depende a sua manutenção no curso:

Acho muito precário ter que trabalhar para me manter na faculdade, mesmo sendo pública, e caso não me dedique o suficiente no serviço não consigo me manter na faculdade e o contrário para permanecer no serviço. Sendo assim, meu desempenho acaba não sendo dos melhores em ambos.
(RUTH, Eng. Elétrica, 2021).

A dupla jornada, graduação/trabalho, exige também uma dupla dedicação e coloca o desafio de se manter com um bom desempenho acadêmico, com o pouco tempo que lhe sobra para estudar, em consequência do trabalho e até mesmo no seu deslocamento. Na trajetória das estudantes respondentes, o tempo desprendido no

trabalho, como forma de sobrevivência, ocasiona vários limites e barreiras acadêmicas, como a não participação em eventos organizados pela universidade, em atividades extracurriculares, no desenvolvimento de trabalhos em grupo e outras atividades acadêmicas. A mesma situação é vivenciada por aquelas estudantes que se utilizam de suas bolsas de estágios como meio de sobrevivência. Essas acabam por não participarem de várias atividades diretamente ligadas à sua formação, tais como congressos, seminários, cursos de extensão etc.

Pereira¹⁵⁷(2012) aponta que as mulheres, na busca de sua autonomia, necessitam de uma resposta do Estado na prestação de serviços públicos, como creches, cuidados de saúde e de educação. E, no caso de nossas participantes, somente o auxílio estudantil não é suficiente para a sua manutenção básica, como alimentação, moradia, saúde e lazer, forçando-as a se socorrerem do ingresso no mercado de trabalho, de forma que suas trajetórias acadêmicas ficam atravessadas pela necessidade de sustento e de sobrevivência.

Acrescentamos às dificuldades da estudante trabalhadora, o fato de os cursos de Engenharia serem em horário integral:

Os cursos são em sua maioria integral, quem tem dinheiro pode só estudar, os pobres têm que encaixar estágio com aulas pra poder ter condições, o que nos faz pegar menos matérias e ter menos tempo pra estudar.
(CAROLINA, Eng. da Computação, 2021).

Tais situações podem resultar em um conflito sobre o que almejam experienciar durante sua vida acadêmica e o que é possível realizar em decorrência nas diferentes variáveis que permeiam suas trajetórias, como, por exemplo, a carga horária do trabalho e das aulas, tempo para a realização de cursos e/ou elaboração de artigos.

Jaqueline também exterioriza a necessidade de recusa em participar das atividades de lazer com os/as colegas de curso, consequência de sua situação de vulnerabilidade financeira e por isso mesmo assistida pelo auxílio estudantil. São fatos que se refletem em suas relações sociais, ocasionando o isolamento dessas estudantes e até mesmo o preconceito por parte de seus pares:

157 Potyara Amazoneida Pereira.

Todo dia é uma luta diferente. Minha família nunca teve dinheiro sobrando e até mesmo o "vamos confraternizar depois da aula" era julgada quando negava por não ter dinheiro. Olhares de risada por ter a bolsa da universidade e não pagar o RU.
(JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021).

Da mesma forma, na fala de Heleieth, evidenciamos que as dificuldades financeiras que atravessam a permanência na graduação podem comprometer o bom desempenho acadêmico, em função tanto das dificuldades materiais, quanto culturais e simbólicas:

[...] foi muito dificultoso terminar a graduação, e sempre por questões financeiras. Porque problemas financeiros também tiram o foco, e causam ansiedade e preocupações. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021).

Diante das contribuições das estudantes respondentes ratificamos como as dificuldades e desafios apresentados se consubstanciam nos labirintos percorridos pelas mulheres em situação de vulnerabilidade social que ingressam nos cursos de Engenharia, indicando necessidades para além da assistência material, provenientes dos recursos do auxílio estudantil, incluindo também as situações voltadas para as áreas pedagógica, psicológica, social e de saúde.

6.3 As desigualdades de gênero nos cursos de Engenharia da UTFPR campus Curitiba

Iniciamos essa seção com as palavras da estudante Elisama ao responder sobre os principais desafios encontrados pelas estudantes nas graduações dos cursos de Engenharia. Sua fala ilustra os preconceitos imbricados em nossa sociedade, pelo simples fato de as estudantes serem mulheres:

Inúmeros: por ser preta, por ser pobre, por ser lésbica, por ser loira, por ser bonita, por ser gostosa, por ser oriental, por ir bem na universidade.
(ELISAMA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

A contribuição da respondente ratifica o que Safiotti (2004) explica sobre nossa sociedade, na qual o poder é exercido por quem é homem, branco e heterossexual. Nesse sistema, como aponta a autora, as mulheres são as principais afetadas: são discriminadas simplesmente por serem mulheres, como se fossem incompletas, incapazes ou falhas. A autora ainda acrescenta que as mulheres pobres

são menos valorizadas ainda e em consequência do racismo estrutural as mulheres negras sofrem ainda mais preconceitos.

A objetificação das mulheres que cursam Engenharia também foi pontuada pelas estudantes participantes: “Sim, é nítido em diversas situações somos menosprezadas e muitas vezes até objetificadas”. (SONIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

O depoimento nos remete ao exposto pela pesquisadora Faulkner (2007)¹⁵⁸, quando descreve que a profissão de Engenharia tem se tornado generificada, pontuando que nela, muitas vezes, as mulheres são vistas de maneira sexualizada e não profissional, fazendo com que muitas engenheiras não sejam reconhecidas por suas qualificações.

A estudante Elisama também externalizou as barreiras decorrentes do fato de ser mulher:

Considero uma barreira ser mulher em qualquer local, principalmente em locais majoritariamente masculinos. Sempre temos que mostrar nosso valor e nos privar de vários tipos de liberdade a fim de promover uma imagem de boa moça etc. (ELISAMA, Eng. de Controle e Automação, 2021)

Ela traz em sua fala a dificuldade de estar inserida em um espaço hegemonicamente masculino, como os cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, e a necessidade de provar sua competência para ocupar esse espaço. Pesquisa realizada por Lombardi (2011) traz resultados que descrevem essas dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao ingressarem em uma profissão majoritariamente masculina e que continua sendo percebida como não pertencente às mulheres. A profissão de Engenharia no Brasil, como apontado por Bruschini e Lombardi (1999), foi dada a partir de demandas militares, na construção de instrumentos de guerra e posteriormente na implementação de melhorias na infraestrutura. Nesse sentido, a profissão é permeada pela guerra e para a formação de postos de comando, áreas socialmente construídas como pertencentes ao masculino. Assim, o histórico da profissão produziu a necessidade de enfrentamentos para as estudantes mulheres ingressarem nessa área do conhecimento, havendo a necessidade de estabelecer um rompimento de valores que discriminam as mulheres

158 Wendy Faulkner.

em profissões socialmente estabelecidas como masculinas. Essas mulheres, ao realizarem essas escolhas e as sustentarem, necessitam romper com os padrões sociais cristalizados de gênero, tanto na esfera familiar, nas escolas de Engenharia e nos espaços de trabalho (LOMBARDI, 2005).

As falas das estudantes respondentes representam o que muitas mulheres vivenciam ao ocupar posições de destaque em seus espaços sociocupacionais, e serem vistas como subordinadas aos colegas homens e constantemente terem que provar suas capacidades:

[...] ainda é nítido o quanto precisamos provar nossa capacidade apenas por ocuparmos posições em que são vistas, em sua maioria, como masculinas. Por exemplo, no meu caso, ocupo o mesmo cargo que outros colegas, e a maioria dos colaboradores da empresa, de outros setores, acredita que sou subordinada aos meus colegas homens. (NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021)

O julgamento quanto à falta de habilidades e de competências, torna-se desgastante ter que provar o tempo todo que tenho as mesmas capacidades que meus colegas. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

Tais resultados se coadunam com aqueles encontrados em Lombardi¹⁵⁹ (2006), ao explicar que as relações sociais de sexo perpassam por uma relação hierarquizada entre homens e mulheres, constituindo-se em uma relação de dominação e poder do grupo de engenheiros homens sobre o grupo de engenheiras mulheres. Lombardi (2000) também pontua tal cobrança como uma desigualdade de gênero, uma vez que a prova constante de capacidade não é exigida dos homens, tanto nos espaços de trabalho, quanto nos de formação acadêmica.

Resultados encontrados por Lima¹⁶⁰ (2013) revelam que as mulheres, ao adentrarem em espaços orientados por valores androcêntricos e que não lhes são considerados próprios, passam a enfrentar uma série de violências e dificuldades e que, para serem aceitas, são chamadas a provarem sua capacidade para ocuparem determinadas posições e espaços.

Podemos associar tais exigências exageradas e preconceituosas ao que Schienbinger¹⁶¹ (2001) nos apresentou sobre a figura do cientista, geralmente um

159 Rosa Maria Lombardi.

160 Betina Stefanello Lima.

161 Londa Schienbinger

homem, branco e trajando um guarda-pó. É a partir desse estereótipo socialmente construído, que muitas vezes se elabora, mesmo que inconscientemente, qual o/a sujeito/a que ocupa tais espaços ocupacionais. Das falas das estudantes participantes é possível inferir que, quando se foge aos estereótipos socialmente aceitos sobre quem pode ocupar esses espaços nas ciências, tende-se a enfrentar resistências e barreiras que vão se configurando como intransponíveis, posto que as exigências estão marcadas por preconceitos e discriminações e não por necessidades do processo de formação da profissão.

Os desafios encontrados pelas mulheres nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba simbolicamente invisibilizam e/ou dificultam a presença feminina nestas áreas:

Na maioria das vezes só tinha eu e mais alguma menina na sala, os colegas “meio” que não nos “enxergavam”. Eu não era escolhida para grupos, a comunicação não era recorrente. Com alguns professores era um pouco difícil também, sentia que ao falarem em aula, alguns faziam perguntas demais apenas para nós mulheres, e alguns nem olhavam para a gente. (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

Alguns professores sempre fazem comentários machistas durante as aulas, do tipo: Mulher não sabe fazer conta. Sugerem que não seja feito um grupo somente de mulheres porque a gente não vai dar conta do trabalho. Falam dos nossos comportamentos e roupas na sala de aula. (BERTHA, Eng. Civil, 2021)

Ao invisibilizarem e segregarem uma estudante, por constantemente “não ser escolhida” para integrar os grupos de trabalho, as práticas de microagressões de gênero vão se naturalizando nos espaços da universidade. Os comentários machistas realizados por professores também se configuram como microagressões e, quando naturalizados, implicam negativamente na trajetória acadêmica das estudantes.

Tricia Serio¹⁶² (2016) explica que as microagressões de gênero se apresentam como um sério problema à diversidade e equidade feminina na ciência, em consequência da dor produzida nas existências pessoais e profissionais das mulheres.

Esses professores, ao insinuarem que as estudantes não concluirão o trabalho e comentarem a respeito de suas vestimentas, estando em uma posição hierarquicamente superior, também dão o exemplo para as narrativas a serem

162 Tricia Serio.

reproduzidas pelos/as seus/as alunos/as. Nesse sentido, Lombardi (2005) conclui que relações de subordinação das mulheres em relação aos homens são refletidas e perpetuadas no âmbito da formação acadêmica, o que se dá em vários níveis relacionais.

6.3.1 A divisão sexual do trabalho e seus reflexos para a formação acadêmica

A ocupação das vagas nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba e demais espaços institucionais determina um constante enfrentamento por essas estudantes participantes de barreiras, preconceitos, invisibilidades e silenciamentos.

Tais obstáculos, aliados à divisão sexual do trabalho, podem contribuir para a forma como percebemos a outra e a si mesma. Conforme, Luz e Githay¹⁶³ (2016) a divisão sexual do trabalho, a partir de seus dois princípios organizadores: o princípio de separação – no qual se observa a distinção entre trabalhos de homens e trabalhos de mulheres – e o princípio hierárquico – o que significa dizer que o trabalho do homem tem mais valor que o trabalho de mulher, hierarquiza não somente as atividades entre homens e mulheres, mas também os seres humanos que realizam as atividades.

Essas estudantes de Engenharia, ao serem preteridas nos campos de estágios, inferiorizadas nos espaços sociocupacionais e subestimadas nas salas de aulas, reverberam como a divisão sexual do trabalho se faz presente em suas trajetórias.

Nesse sentido, o sentimento de ser vista como inferior pode fazer parte da vida acadêmica e profissional, percepção relatado por Ruth:

Acredito que muitas vezes sou vista como inferior, até mesmo perante os que exercem as mesmas funções que eu, tanto na faculdade como no trabalho. (RUTH, Eng. Elétrica, 2021)

Da mesma forma, as barreiras de gênero são percebidas já na ocupação de vagas para estágio:

[...] eu observei que fui preterida em algumas vagas de estágio por ser mulher”. (BERTHA, Eng. Civil, 2021)

Da mesma forma, como o machismo:

163 Nanci Stancki da Luz e Leda Githay

Somos minoria, e talvez essa minoria seja além de falta de oportunidade, a percepção de que há um machismo no ambiente de trabalho. Fiz Engenharia civil¹⁶⁴, e toda vez que alguém diferente chega na obra onde eu trabalho, sempre acham que sou a arquiteta. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

Assim, as respondentes, ao optarem por cursos na área de Engenharia, fazem um movimento de subversão, representando um risco às relações hierarquicamente impostas, de certa forma, ocupando um espaço de poder dos homens, na mesma medida em que esse poder passa a ser partilhado por elas.

As estudantes participantes também enfrentam situações que contribuem para a manutenção da hierarquização das atividades e associação das mulheres à esfera privada:

Ser questionada se escolheu o curso certo, se consegue realizar alguma atividade por ser mulher e ser mais frágil, se pode mesmo solucionar um problema, receber comentário do tipo “você é mulher deve saber quantas tomadas são necessárias para colocar numa cozinha”. (GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

A desqualificação das mulheres para as Engenharias, a partir do questionamento da capacidade feminina para resolver problemas, persiste na dicotomia entre público e privado, a partir de insistentes tentativas de associar o espaço da esfera privada às mulheres e particularmente associando-as “à cozinha”.

Essa associação das mulheres a determinados espaços e dos homens a outros refletirá sobre a divisão sexual do trabalho de cada atividade. Lombardi (2006b) lembra que, no que toca à ampliação dos espaços de trabalho para as engenheiras, há espaços bastante definidos para a atuação destas mulheres, tanto em termos de atividades que desempenham, de áreas ou campos de trabalho em que atuam, como nos cargos que ocupam nas hierarquias corporativas.

[...] ainda persiste uma demarcação das áreas em que elas se encontram presentes, tanto no campo escolar como no profissional incluindo a posição hierárquica ocupada por elas nas empresas. Dessa forma, a ordem de gênero, transversal à Engenharia, classifica/reclassifica e hierarquiza áreas de conhecimento e áreas de trabalho, atividades, atribuições e posições hierárquicas como mais ou menos masculinas e femininas, e as valoriza de forma diferente. (LOMBARDI, 2006b, p. 199)

164 A estudante Heleieth que já atuava como técnica na área civil, terminou sua graduação durante o período da entrevista e aguardava apenas a colação de grau.

A autora ainda explica que a própria dinâmica da divisão sexual do trabalho atua no sentido de “restabelecer” a “ordem de gênero” dentro das Engenharias, na medida em que aponta quais atividades são permitidas às engenheiras e quais ainda não são. Por fim, Lombardi (2006b) conclui que as imagens e concepções de gênero que permeiam a sociedade em geral, e na profissão de Engenharia em particular, continuam a exercer um papel simbólico, a justificarem a ordem do feminino subordinado ao masculino.

6.3.2 A maternidade na sala de aula

Além das barreiras e dificuldades enfrentadas pelas mulheres apresentadas anteriormente, as mães estudantes ainda têm o desafio de conciliar estudo com o cuidado do lar e dos/das filhos/as:

Minha turma, por exemplo, tinha menos de 10 meninas quando entrei no curso. A Permanência se torna mais difícil à medida que as funções acumulam, como estagiar, estudar, cuidar da casa, ter filho. Porque como a sociedade ensina, tudo feito pelas mulheres tem que ser com excelência, principalmente porque estamos conquistando o espaço dos homens na Engenharia, e, se em algum momento não temos essa excelência, é mais um dos motivos que os colegas e professores usam para piadas. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

Desse modo, as estudantes mulheres acumulam as responsabilidades acadêmicas, as atividades ligadas ao cuidado de suas moradias e muitas vezes precisam se dedicar à maternidade. Dados da V Pesquisa do Perfil do FONAPRACE (2019) apontaram que 11,4% dos/das estudantes da graduação no Brasil têm filhos/as, demonstrando que não é incomum o relato de estudantes que engravidam durante a vida acadêmica ou até mesmo antes de ingressarem na universidade.

No caso de Elisa, as dificuldades em relação à maternidade se iniciaram já na gravidez; a preocupação com a mudança para uma nova cidade sem o apoio da família por perto, a ansiedade vivenciada em não saber como seria acolhida no curso estando grávida. Em suas palavras, o medo e a vergonha já a acompanhavam antes mesmo de ingressar na UTFPR Campus Curitiba.

Sempre tive o sonho de estudar fora e viver uma experiência nova. Já fui sabendo que a vida iria ser totalmente diferente sem família por perto. Mas sabia que iria ser um sacrifício. Antes de entrar na UTFPR, eu já morava em outra cidade, fazia outra universidade, morava junto com um colega que era

amigo da faculdade. Era uma cidade muito menor que Curitiba, e eu sabia que vir para Curitiba iria ser um desafio ainda maior, pois vim grávida, me matriculei grávida. Então tinha medo dos que as pessoas iriam falar. Mesmo grávida, não fui às aulas por vergonha e por medo. Só me senti segura para ir quando minha filha tinha 4 meses. (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

Diante desse relato, é possível compreendermos a importância de discutir a vivência acadêmica das estudantes mães, partindo do entendimento de que a democratização do acesso e a permanência das estudantes mães na universidade requerem ações e estratégias que as acolham e que aceitem a realidade vivida por essas mulheres.

O medo e vergonha relatados pela estudante a fizeram regressar aos estudos quando sua filha já estava com 4 meses. É possível percebermos uma certa angústia em suas palavras, o que faz sentido, uma vez que vivemos em uma sociedade patriarcal na qual as mulheres são julgadas quando são mães e quando não são. Quando querem ter filhos/as ou quando não querem. Quando “não escolhem o momento certo” para serem mães ou quando “escolhem o momento certo”. Se são mães durante os estudos ou se são mães e não estudaram. Se engravidam antes ou após a formação profissional. Ou porque não engravidam por escolherem a vida profissional. Enfim, as mulheres sempre serão julgadas, sejam quais forem as suas decisões, apenas por serem mulheres.

Sobre essa questão, Biroli ¹⁶⁵(2018) destaca que, na sociedade patriarcal, o entendimento que prevalece é o de que a maternidade se constitui como uma função socialmente construída e atribuída unicamente às mulheres no contexto da divisão sexual do trabalho. E completa, trazendo que o patriarcado pode ser compreendido como um complexo heterogêneo que se estrutura em padrões que implicam desvantagens para as mulheres, permitindo aos homens dispor do corpo, do tempo, da força de trabalho e da energia criativa delas.

Como uma forma de enfrentamento à tais questões, vejamos a fala da estudante Elisa:

Seria legal ter um auxílio para mulheres mães na UTFPR. Pois a permanência é muito mais difícil para mães. Eu graças a Deus, tenho um companheiro que cumpre seu papel de pai e me apoia a continuar meus estudos e já abriu mão dos estudos dele para que eu possa continuar os meus. Mas tem mulheres que não estão nessa mesma situação, que são mães solas, que as avós ajudam a cuidar. (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

165 Flávia Biroli.

Observamos, a partir dessa manifestação, que existe uma conciliação com seu companheiro, na divisão de tarefas e/ou cuidados com a criança, bem como no apoio para a continuidade da sua graduação em Engenharia. Elisa destaca, ainda, que tal situação não é vivenciada por outras mulheres estudantes, principalmente por aquelas que são mães solo e dependem do auxílio de outras mulheres, como mães e avós para a continuidade dos seus estudos.

Como sugestão ante os desafios enfrentados pelas mães estudantes, a maioria das participantes, 12 delas, apontam a importância da implantação de programas/ auxílios que contribuam para a equidade entre mulheres que são mães e os/as demais estudantes na universidade, bem como de ações que visem assegurar o pleno acesso dessas mulheres à educação superior, a exemplo desta sugestão a ser executada pela Assistência estudantil da UTFPR: “Embora não tenha filhos, imagino o quão difícil deva ser tentar estudar e a universidade não ter uma creche e uma enfermaria que funcione durante todo o período que tem aula. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021).

Percebemos sororidade na declaração, o que reforça a importância de um espaço de acolhida para as estudantes mães, bem como uma creche que permaneça em funcionamento durante o período das aulas e demais atividades relacionadas à vida acadêmica dessas mulheres. Entende-se que a instalação de tais equipamentos têm a função de amenizar os obstáculos presentes nos labirintos percorridos por essas estudantes. Tais ações já são preconizadas pelo PNAES, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que traz em seu artigo 3º, que “as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: [...] VIII – Creche” (BRASIL, 2010).

Lopes¹⁶⁶ e Vieira¹⁶⁷ (2014) destacam que, no PNAES (2007), a referência ao termo “creche” é pontuada de forma muito específica, o que requer a ampliação do debate para a Assistência Estudantil para estudantes com filhas/os. Lembram que a utilização do termo creche não contempla outras modalidades de ensino como a educação infantil e exemplificam: o termo mais adequado seria educação ou assistência para estudantes com filhos/as, já que, como exemplo, no decreto se encontra o termo “esporte” e não “futebol” (LOPES; VIEIRA, 2014, p. 06).

166 Isabela Pereira Lopes.

167 José Jairo Vieira.

A estudante Elisa também destaca a importância de ações da Assistência Estudantil para as estudantes mães da UTFPR Campus Curitiba:

[...] um auxílio para mães que desse acesso à informação, a creches ou algum benefício que fizesse com que a mulher não desistisse do curso. Uma mulher mãe formada irá fazer total diferença no futuro do(a) filho(a). (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

A esse respeito, Biroli (2018, p. 109) descreve que, no Brasil, “é alta a correlação entre o acesso das crianças a creches e à pré-escola com empregabilidade das mães, o que tem efeitos para a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres”. Assim, a ampliação do número de vagas em creches e/ou a disponibilidade de creches em horários noturnos são tema presentes nas lutas das mulheres. Compreende-se tal equipamento como um direito das mães e das crianças e um dever do Estado, como preconizado em dois importantes instrumentos do Direito: a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, comumente conhecido como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Reconhecermos a creche e a Educação Infantil como um direito dessas mulheres e crianças é fundamental para compreendermos como a falta deles implica na trajetória acadêmica das estudantes mães, uma vez que esses instrumentos possibilitam às mulheres saírem do espaço privado para desenvolverem outras atividades no espaço público, como o acesso e a permanência no ensino superior:

Tenho uma filha de 3 anos e não recebo mais auxílio da minha mãe (ela só contribui com o plano de saúde da minha filha); eu faço estágio para poder complementar a renda. Então o auxílio é muito importante para que eu possa pegar transporte para ir a faculdade, transporte para levá-la na creche. Ela está matriculada numa creche pública, mas tenho gastos com o transporte e fraldas que tenho que disponibilizar para a creche. Temos que pagar aluguel e condomínio. Comprar alimentos. E são despesas que no final são caras pois o custo de vida em Curitiba é alto. Então, com o auxílio, tenho o conforto de poder frequentar as aulas e me dedicar ao curso. (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

De acordo com a fala da estudante participante da pesquisa, podemos inferir que apenas ter acesso a uma vaga em uma creche já contribui para que a mãe possa frequentar as aulas de um curso superior. Observamos que a estudante mãe necessita fazer frente aos cuidados como os/as filhos/as, a exemplo das despesas com fraldas, alimentação da filha/o e deslocamento até a creche. São situações que colocam a estudante mãe em situação de vulnerabilidade social numa condição de

desigualdade em relação aos/as demais colegas bolsistas sem filhos/as, uma vez que o Auxílio Estudantil que deveria ser destinado à manutenção de sua vida acadêmica (material didático, impressões, livros etc.), mas, no caso da estudante em questão, é utilizado para o transporte e despesas com fraldas da filha.

Vale destacarmos que a creche está contemplada como a oitava área estratégica de sua atuação do PNAES, configurando-se como um importante equipamento social para que as estudantes mulheres possam deixar seus filhos e filhas pequenas/os, mas não é ainda disponibilizada pela UTFPR. Ao implantar tal equipamento ou a implementação de auxílio específico às estudantes com filhos/as, a universidade pode contribuir para a redução das desigualdades por elas vivenciadas, que enfrentam obstáculos, sejam financeiros, seja de sobrecarga ao conciliar a maternidade com a vida universitária.

A situação nos coloca frente à violação de um direito dessas mulheres e crianças, seja pela não permanência da mãe no acesso ao ensino superior, seja pela criança, ao se lhe privar o direito de se desenvolver em um ambiente de educação e de proteção. Tal violação nos remete à realidade de uma sociedade patriarcal, na qual a divisão sexual do trabalho obstaculiza a vida acadêmica das mulheres e as coloca em situação de vulnerabilidade social, com suas trajetórias marcadas por barreiras e labirintos quando comparadas aos seus colegas homens estudantes das Engenharias.

6.3.3 Ser mulher: o desafio da segurança menstrual

A declaração da estudante Jaqueline nos chama a atenção para a necessidade da criação de espaços institucionalizados e especializados de acolhida para as estudantes mulheres da graduação na UTFPR Campus Curitiba.

Em alguns dias, a única coisa que precisamos é de um espaço acolhedor que tenha pelo menos um Buscopan¹⁶⁸ para aguentarmos as dores durante a aula. Parece simples, mas nem todas conseguem se dar ao luxo de comprar remédio para dor e isso traz um impacto negativo no rendimento das alunas. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

168 O “Buscopan” é conhecido popularmente como uma medicação utilizada para amenizar as cólicas menstruais.

Ao trazer o exemplo da medicação e das dores sentidas na sala aula e suas implicações, ela remete a uma discussão silenciada e ignorada nas escolas e universidades, principalmente nos cursos como as Engenharias, nos quais a maioria dos/as estudantes e professores/as são homens: a de que mulheres menstruam e para algumas delas, o período menstrual impacta em suas trajetórias acadêmicas, seja pela falta de recursos para a aquisição de materiais de higiene e/ou pelos incômodos e/ou dores que atingem algumas delas.

Pesquisas revelam implicações em lidar com a menstruação no ambiente escolar e acadêmico e a importância de se discutir a questão. Marasciulo¹⁶⁹ (2021) refere-se à pesquisa realizada pela Faculdade de Saúde e Serviços Humanos da Universidade George Mason, nos Estados Unidos, a qual apontou que 14% das mulheres universitárias do país não têm acesso a itens de higiene para lidar com a menstruação.

A situação enfrentada por pessoas que menstruam e não têm acesso a produtos e itens de higiene, tais como água limpa e absorventes para conterem seus fluxos menstruais todos os meses, é tipificada como pobreza menstrual ou precariedade menstrual. Marasciulo (2021) traz o relatório “Livre para Menstruar”, o qual demonstra que, no Brasil, uma mulher gasta entre R\$ 3 mil e R\$ 8 mil com absorventes ao longo de sua vida menstrual.

A questão também foi alçada pela estudante Adriane, ao discorrer sobre as dificuldades encontradas pelas estudantes em situação de vulnerabilidade assistidas pela Assistência Estudantil dos cursos de Engenharia: “Na teoria, as condições são as mesmas, mas mulheres têm gastos a mais, por exemplo com segurança e o ciclo menstrual.” (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021).

Maria Clara Vaiano (2022) aponta que estudo realizado no Brasil, pela empresa Always, revela que 28% das meninas já faltaram à escola por não ter dinheiro para comprar absorventes, que 48% dessas meninas tentaram esconder o motivo da falta e que 45% acreditam que a falta de absorventes impactou negativamente o seu rendimento escolar. É a falta de acesso a produtos que permitam meninas e mulheres menstruarem com dignidade.

No Brasil, foi promulgada a Lei nº 14.214/2021, de 6 de outubro de 2021, criando o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. A norma determina

169 Marília Marasciulo.

que estudantes dos ensinos fundamental e médio, as mulheres em situação de vulnerabilidade e as presidiárias recebam, de forma gratuita, absorventes para sua higiene pessoal. A lei, todavia, não prevê a distribuição de absorventes às mulheres universitárias.

Outro ponto que merece destaque sobre a referida lei é que o presidente Jair Messias Bolsonaro havia vetado a Lei no ano de 2020. Lum¹⁷⁰ (2021) assevera que a decisão de Bolsonaro espelha uma questão global do sexismo estrutural que entende o absorvente como um item supérfluo e não de primeira necessidade, sendo que, no Brasil, o absorvente é tributado em 34% do seu preço, encarecendo o produto e o tornando pouco acessível para uma grande parte das pessoas que menstruam.

Assim, a pobreza menstrual requer múltiplas soluções estruturais, como exemplo, a inclusão do absorvente como um produto da cesta básica, garantindo a redução e/ou eliminação da tributação, sua distribuição para as populações vulneráveis, nas escolas, universidades, unidades de saúde, presídios etc., assegurando que essas pessoas vivenciem seu ciclo menstrual com dignidade.

Ao trazerem a segurança menstrual em suas falas, as respondentes sinalizam a importância de visibilizar o tema tão velado dentro das instituições, principalmente onde a hegemonia ainda é masculina.

6.4 As violências e seus impactos para as trajetórias das estudantes

Sobre o deslocamento pelos labirintos da formação profissional das estudantes participantes da nossa pesquisa, todas verbalizaram que, em algum momento das suas trajetórias acadêmicas, vivenciaram ou sofreram situações de violência nas mais diferentes formas.

6.4.1 As violências nos deslocamentos

O assédio no transporte público durante o deslocamento entre moradia e universidade está presente no depoimento das 17 participantes da pesquisa; elas, que utilizam tais modais em seus trajetos de deslocamento de/ para a instituição de

170 Kathryn Dominique Lum.

ensino, enfim, como elas se conduzem pelos labirintos das suas trajetórias acadêmicas.

Baggio¹⁷¹ e Luz¹⁷² (2018) discorrem sobre a violência que ocorre contra as mulheres nesses espaços públicos, principalmente na rua. São agressões muitas vezes relativizadas, nem sempre vistas como um tipo de transgressão, dizem as autoras. É o que nos chama a atenção para importância da discussão sobre a temática e para a necessária ampliação do alcance da legislação, que deve considerar os diversos tipos de violência, incluindo a psicológica, o que contribuiria para a diminuição do assédio nos espaços públicos, ao responsabilizar o agressor. A agressão acontece diariamente nas ruas, gerando consequências nas vidas das mulheres, negando-se a elas o direito de se deslocarem livremente.

A falta de segurança nos transportes públicos afeta a dignidade das mulheres e pode ocasionar sofrimentos físicos e psicológicos:

Eu resido em Curitiba somente para estudar. Lembro que no início, no meu primeiro semestre, ou seja, os primeiros meses morando em Curitiba, eu passava muito mal entre o trajeto da faculdade até a minha moradia, passava duas horas no ônibus, tinha fadiga no peito, suor na palma da mão, desenvolvi ansiedade, porque o tempo inteiro que eu estava na faculdade eu estava pensando na volta para a minha casa, então um minuto a mais da aula de ciências dos materiais que acabava às 19:30 eu já entrava em pânico. Eu me questionava o tempo inteiro. Será que se houver algum incidente os meus pais irão perceber? Quem vai sentir minha falta? Era o tempo inteiro me sentindo incapaz de me defender de algo ruim acontecesse. Foi um longo mês passando por isso, mas quando enfim superei esse medo, passei pelo episódio de assédio dentro do ônibus, foi horrível, os gatilhos retornaram, os questionamentos retornaram e eu acredito que faltei uma semana ou mais na faculdade por medo, me sentindo culpada por ser fraca demais. Dessa vez, eu passei a me comparar com as meninas a minha volta, porque eu me senti tão frustrada de ser incapaz de reagir após e durante o episódio. Acredito que eu nunca vou me sentir segura nesse trajeto, a volta para Curitiba é um processo que estou trabalhando psicologicamente a um ano, mas que apesar de todo esse trabalho não me sinto segura. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

O relato de Carmem evidencia o sofrimento decorrente de uma situação de assédio sofrido no transporte público e como a agressão afetou sua vida pessoal e acadêmica. A partir dessa violência, ela se ausentou da universidade por uma semana e passou a se culpar, “considerando-se fraca” por não conseguir realizar tal percurso novamente.

171 Adriana Tulio Baggio.

172 Nanci Stancki da Luz.

A culpa por uma ação criminosa é sempre de quem a realiza, mas em sociedade patriarcal que inferioriza as mulheres, essa culpa é transferida a elas, sempre.

Observemos que o assédio acontece em diferentes espaços urbanos, influenciando as mulheres a mudarem seus trajetos e modais, como forma de proteção e de se deslocarem com maior segurança. Essa realidade gera preocupações e inseguranças:

Quando precisava ir embora da UTFPR às 23h e morava longe, dependia de transporte público; sendo mulher sentia muito medo de acontecer algo comigo durante o trajeto, desde assaltos a assédios. (RUTH, Eng. Elétrica, 2021)

De noite é bem mais complicado voltar andando, geralmente uso o transporte público para voltar para casa, e situações de assédio ocorrem na maioria das vezes. (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021)

Sempre que preciso me deslocar para algum lugar e preciso utilizar ônibus ou até mesmo quando sei que preciso andar sozinha por algum local é isso que define o que acabo vestindo no dia. Quando era mais nova e cursava o técnico na UTFPR, passava a maior parte do meu dia pegando ônibus por morar longe e infelizmente tive experiências muito desagradáveis. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

O medo de retornar para casa após as 23h, horário no qual são finalizadas as aulas das disciplinas do período noturno da UTFPR Campus Curitiba; ter que utilizar o transporte público, mesmo em trechos que poderiam ser realizados a pé, em razão da insegurança de transitar à noite, o que incide em nova despesa financeira, e a escolha de vestimenta e acordo com o trajeto a ser realizado são situações vivenciadas pelas participantes que retratam as condições de insegurança em que vivem as mulheres todos os dias, todas as noites.

São situações que podem implicar/implicam a vida das estudantes, seja na escolha do trajeto e até mesmo no horário e nas disciplinas a serem cursadas, o que traz como consequência a dificuldade de acesso ao direito à educação, ao emprego, a viver sem violência, constituindo-se em uma violação dos direitos humanos das mulheres.

Além da insegurança, as dificuldades financeiras associadas ao alto custo da passagem do transporte coletivo também interferem na escolha do deslocamento, o que pode trazer mais vulnerabilidade às mulheres em seus trajetos:

Vou a pé pois o ônibus é muito caro. (CAROLINA, Eng. da Computação, 2021)

O local que eu conseguia pagar não era na melhor localização, então eu sofria muito abuso de homens e moradores de rua. Nunca chegou a algo físico, porém era muito desagradável. (NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021)

Resultados encontrados por Baggio (2018), partindo dos dados coletados pelo aplicativo “Chega de *fiu fiu*”, sobre a cidade de Curitiba, demonstram que os assédios mais registrados são o verbal, com 60% das ocorrências, e o físico, com 20%. Desses, 38% teriam acontecido no Centro da cidade, ou seja, no bairro onde se encontra uma das unidades do Campus Curitiba da UTFPR.

Embora, as violências de gênero, como o assédio/ importunação sexual, perpassem todas as classes sociais, podemos inferir, a partir desses relatos, que as condições financeiras e de classe social obrigam as estudantes mais vulneráveis a residirem em locais mais afastados e/ou precarizados e a utilizarem transportes públicos, quando não, a fazerem o percurso “a pé”, por falta de recursos financeiros, tornando-as mais vulneráveis ao assédio nas ruas.

6.4.2 O racismo e a xenofobia no ambiente universitário

Entre as dificuldades elencadas pelas estudantes participantes da pesquisa, também foram relatadas as violências de racismo e xenofobia, como barreiras impostas a elas nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba. São expressões dos labirintos que precisam ser ultrapassados pelas mulheres durante a graduação.

Dados apresentados no perfil dos/das estudantes da UTFPR Campus Curitiba demonstram que, apesar do acesso de mulheres negras à universidade ter se ampliado, ainda são grandes os desafios enfrentados por elas na permanência da vida acadêmica. É o que nos diz este relato: “Observo barreiras sociais em relação a minha raça e minha cor” (VIRGINIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021).

Ser mulher e negra em situação de vulnerabilidade social no espaço universitário ainda é um desafio, pois as opressões e discriminações estão presentes nos corredores, nas salas de aula, no restaurante universitário, no pátio, enfim, em todos os lugares.

Resultados encontrados em estudo realizado por Silva (2020) apontam que são as mulheres negras que enfrentam as maiores barreiras para permanecerem na universidade e entrar no mercado de trabalho. Elas continuam sub-representadas nas instituições públicas do país. Do total de mulheres negras que entraram em uma universidade, 16% ingressaram em instituições públicas e 84% em instituições privadas.

Racismo e desigualdades de gênero atravessam as trajetórias das estudantes negras na universidade, evidenciando a importância da discussão interseccional do tema. Akotirene (2019, p.63) explica que “a Interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres pretas são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos”.

Em relação às barreiras relacionadas à raça ainda presentes/persistentes nas universidades, destacamos a tentativa de revogação da Portaria do MEC de nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre o acesso aos cursos de pós-graduação por meio do uso de cotas a pessoas pretas, e dos inúmeros projetos de lei que aguardam análise no Congresso Nacional que preveem a revogação da Lei de nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. São fatos que, não só ilustram as avenidas identitárias, mas ratificam quem está no seu meio, apontando de forma racista quem deve ou não estar ocupando os bancos universitários.

Ressaltamos que a referida lei, ao dispor sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino, trouxe como resultado uma maior integração regional. Tal situação implica um grande intercâmbio cultural, uma vez que as universidades públicas passaram a admitir em seus quadros, não somente alunos/as da mesma cidade e/ou região, como também de outros estados da federação. Por outro lado, a estudante Virginia relata as barreiras sociais impostas por conta de sua “raça e sua cor”, que contribui para a manutenção de cursos de Engenharia como um espaço ocupado majoritariamente por estudantes homens e brancos.

Destaca-se ainda situações de xenofobia vivenciadas no interior da instituição:

Gostaria de relatar que já sofri xenofobia com alunos homens de Engenharia por ser de outro estado, me fazerem perguntas sem nexos sobre minha regionalidade. Além disso sofri assédio por me considerarem inferior e incapaz. (VIRGINIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

A xenofobia é uma violência vivenciada por Virginia e que também nela implica negativamente. Seyferth (2002) explica que a palavra “xenofobia”, de origem grega, significa medo daquele que é estrangeiro, desconhecido e que supostamente representa uma ameaça, provocando reações irracionais de aversão, intolerância e ódio.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a xenofobia se constitui em uma violação dos direitos humanos. No mesmo sentido, a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, manifesta, em seu artigo 3º, inciso II o “repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 2017). Assim como o racismo, a xenofobia é crime. No Brasil, de acordo com a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, serão punidos os crimes “resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1997).

A fala da estudante Virgínia, autodeclarada parda e nordestina, revela as violências vivenciadas no ambiente institucional. Tais agressões podem trazer repercussões negativas na vida acadêmica da estudante, como o comprometimento do rendimento acadêmico e/ou o abandono da universidade e até mesmo o adoecimento e o sofrimento mental.

6.4.3 As violências em sala de aula

Nesta pesquisa, utilizamos o termo assédio porque foi desta forma que ele foi abordado pelas estudantes participantes da pesquisa. No Brasil, o assédio sexual é considerado crime desde maio de 2001, configurando-se judicialmente como o constrangimento atribuído por um assediador a uma vítima com vista a obter favorecimento ou vantagens sexuais, utilizando-se da condição hierárquica de superioridade (FELKER, 2006). A partir de 2001, o assédio sexual é crime, nos termos do art. 216-A introduzido no Código Penal pátrio (BRASIL, 1940).

Com a Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018, há um avanço em relação às situações de assédio que não eram abrangidas até então pela legislação brasileira. Introduce, no Código Penal, o crime de “importunação sexual”, ato de “praticar contra alguém e sem anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (BRASIL, 2018). No que se refere ao tema, vejamos a declaração da estudante Elisama:

Há inúmeros casos de assédio dentro da universidade, seja pelos colegas, seja pelos colaboradores. Esses casos sempre permanecem impunes, o que acarreta uma grande desistência. (ELISAMA, Eng. de Controle e Automação, 2021)

O assédio e a importunação de cunho sexual dão-se, igualmente, nas relações entre professores e alunas, casos nos quais o assédio muitas vezes é silenciado pela vítima e/ou pelas testemunhas por medo de perseguições (em muitos casos, o assediador é figura pública, um professor reconhecido) e por isso muitas vezes as vítimas são culpabilizadas. Em outros momentos, o silenciamento acontece por medo de reprovação na disciplina e perseguições durante o curso; e até mesmo pela ausência de espaços de denúncias, prevenção e de discussões sobre a temática. Tanto é que, para Filho (2002), a prática do assédio não é praticado apenas em espaços em que há vínculos empregatícios e pode ser reconhecido em outras configurações, como, por exemplo, o meio acadêmico.

Em relação aos assédios na universidade, a estudante Virginia sugere que devem ser combatidos, até preventivamente:

[...] a universidade deveria auxiliar para prevenção de assédios e outros tipos de problemas ao invés de tentar resolver depois de casos acontecerem. Ter orientação voltada para segurança por parte da universidade ajudaria muito. (VIRGINIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

Nesse sentido, a criação de espaços de escuta e de políticas de prevenção ao assédio na universidade devem fazer parte das políticas institucionais. Louro (1997) trata do ambiente escolar, mas entendemos que podemos estender o raciocínio para a universidade, como um espaço atravessado pelos gêneros. Não se pode invisibilizar essa discussão e ignorar que situações de desigualdades de gênero ainda se fazem presentes nesse ambiente. Isso implica a criação de espaços de discussões, orientações e ações preventivas em relação ao assédio, que perpassem toda a comunidade acadêmica.

A falta de políticas para prevenir e coibir ou a falta de eficácia das ora existentes gera um sentimento de impunidade, ocasionando até a desistência do curso pelas vítimas, contribuindo para que se naturalize o assédio e que os assediadores permanecem cometendo crimes impunemente.

O assédio, como evidenciam Baggio e Luz (2018), muitas vezes é visto como uma brincadeira ou uma ação difícil de ser mensurada em nossa sociedade patriarcal,

mas as suas consequências podem levar até mesmo ao adoecimento das vítimas, mudanças em suas atividades cotidianas e, como sinalizado pela nossa respondente, até mesmo à desistência do curso.

Ressaltamos que os depoimentos apontam assédios cometidos pelos docentes: “Há inúmeros professores com comportamentos machistas dentro da universidade. O preconceito por menosprezarem as mulheres no quesito capacidade, força física, etc”. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

Os comportamentos machistas estão presentes em sala de aula e menosprezam as mulheres e sua capacidade. Ao serem praticadas pelos docentes, o assédio passa por uma autorização e estímulo para que sejam replicadas por outros estudantes, levando essa prática também para a vida profissional.

Lombardi (2017) explica que um dos maiores desafios encontrados pelas mulheres engenheiras é o de conviver com a constante dúvida sobre a sua capacidade intelectual e competência técnica, em que a inteligência das profissionais é posta sob suspeita, apoiando-se em uma percepção de inferioridade feminina, levando as engenheiras a “se impor”, a “ser firmes” e a “ter coragem”. Enfrentar esse desafio é o que se espera de docentes e de discentes, não o seu reforço.

A estudante Ester relata sobre uma violência que sofreu por parte de um professor e que reverberou em sua trajetória de vida acadêmica:

Quando precisei fazer uma cirurgia, e fui conversar com o professor, para marcar para eu poder realizar a prova. Esse professor me tratou muito mal que fiquei sem reação, ainda estava me recuperando da cirurgia tanto que nem tinha tirado os pontos, eu estava super sensível e como fui falar muito educada com ele e ele foi super grosseiro nas falas, pediu pra sair que ele estava muito ocupado pegou pelo braço me direcionando pra fora da sala junto com ele e ele fechou a porta, quando chorei pelo choque de tratamento que levei nem consegui falar mais. Ele disse que eu não precisava me vitimizar, que todos têm problemas que se eu quiser tentava semestre que vem porque estava já muito corrido e não iria dar tempo para ele, porém eu tinha perdido só uma prova na disciplina dele e eu tinha estudado e também tinha atestado médico, mas eu fiquei tão assustada que não soube o que fazer com o que sentia e simplesmente fui embora. Lembro-me de sair em sentido do Centro, como se estivesse sem rumo, e em choque, nem sequer consegui avaliar o professor depois do fim do semestre, pois estava mal psicologicamente que tentava de tudo pra não pensar na faculdade, mal queria tocar o nome da faculdade ou fazer algo que remetesse a ela. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

Observamos que as palavras da estudante são repletas de dor, revelando como as questões de saúde podem fragilizar o ser humano e que essas questões devem ser compreendidas no espaço universitário. A ação docente poderia minorar

esse sofrimento, mas no caso em tela, o que se verificou foi que as agressões a fragilizaram e geraram mais sofrimento.

Ester também foi responsabilizada pela situação em que se encontrava e nas palavras do professor, “eu não precisava me vitimizar de todos os problemas”. Ao ser conduzida para fora da sala, infere-se que o professor procura demonstrar que ali não é um espaço para quem é/está vulnerável. A resposta da estudante ao “sair sem rumo e em choque”, ilustra como a violência impactou a sua trajetória acadêmica¹⁷³.

Os/as professores/as são profissionais que podem contribuir para a permanência ou desistência das estudantes nos cursos superiores, assim como também podem influenciar na escolha do curso e nas vidas profissionais.

Segundo Mendes e Baccon (2016), o/a professor/a não passa ileso diante do que ocorre ao seu redor, o que reverbera na complexidade em ser docente, pois refere-se a uma profissão vulnerável à diversidade de transformações que ocorrem na contemporaneidade. Diante desses fatos, as autoras descrevem que se trata de uma atividade sujeita às mudanças que ocorrem na sociedade, em suas diferentes esferas, e, conseqüentemente, o/a professor/a vivencia as conseqüências do que ocorre em seu entorno.

Para Carvalho (199), a docência se define como uma atividade relacional. Em sua pesquisa, a autora verificou que o envolvimento afetivo dos/das professores/as com seus/suas discentes e a preocupação com a aprendizagem/desenvolvimento deles/as pode resultar em desgaste, mas também em prazer, realização e gratificação.

Contrariamente, há professores/as que, de acordo com Luz e Moreira (2016), reconhecem a si mesmos/as pela sua profissão de origem, passando-se a identificar-se com o título que lhe foi conferido pela universidade em que se graduou. No mesmo sentido, Dantas (2014) explica que estudos sobre a temática revelam que para muitos e muitas profissionais, ainda permanece na ideia de que, para ensinar nas áreas de Engenharia, basta ser engenheiro/a, e que, ao ministrarem aulas para o público adulto, não há necessidade de se preocuparem com os aspectos didáticos.

Tal espectro pode levar os/as docentes a reproduzirem ações como a vivenciada por Ester, podendo resultar em sofrimento mental, ela que passou a

173 Destacamos que não pretendemos aqui analisar ou diagnosticar as influências da violência na saúde mental da estudante o que demandaria um conhecimento e formação na área de psicologia, além de não ser o objetivo desta tese.

associar os espaços universitários a espaços de sofrimento, pois, em suas palavras “tentava de tudo pra não pensar na faculdade, mal queria tocar o nome da faculdade ou fazer algo que remetesse ela”.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Casagrande e Lima e Souza (2017) aponta como resultado que, quando professores reproduzem manifestações de preconceito, há um sentimento de limitação e o medo de represálias, por parte das estudantes. Assim, esses professores, ao agirem de forma preconceituosa, dificultam e até mesmo impossibilitam a permanência, sobretudo das mulheres, nas Engenharias.

Da mesma forma, as estudantes compartilham as situações em que sofrem com as “piadinhas e “brincadeiras” preconceituosas na sala de aula. São falas preconceituosas, que reforçam uma posição de superioridade, ou uma condição social sobre a outra, seja impondo questões de gênero, raça, classe e/ou religião. E, sempre procurando colocar o/a outro/a em posição de inferiorização/subordinação. Quando a “piadinha” tem uma conotação de gênero, como as relatadas pelas estudantes, são colocadas como se os espaços da Engenharia não pudessem ser ocupados por essas estudantes, causando situações constrangedoras:

Meu supervisor de estágio na universidade é uma das pessoas mais respeitadas que eu já encontrei, preocupado com o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agora, entre os docentes não posso dizer o mesmo, principalmente os mais antigos, que usam piadinhas machistas até mesmo quando dependem de você para algo, que fazem elogios que causam constrangimento. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

Destacamos, que as “piadas e brincadeiras” são formas de assédio, causam constrangimentos e intimidam, particularmente, quando proferidas por pessoas em posição hierarquicamente superior, o que ocorre quando os agressores são os docentes. Para Lombardi (2006C), a utilização das “piadinhas” é mecanismo de defesa empregado por grupos, no caso, os homens, que se sentem inseguros e/ou ameaçados. É o que ilustra a fala da estudante Carmem:

No ambiente acadêmico, apesar de nunca ter passado por uma situação desconfortável, ou que fosse me tirado alguma oportunidade, eu acredito que algumas piadas, mesmo que ultimamente tenham diminuído bastante e que seja em tom de brincadeira, algumas vezes são desnecessárias. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

Dessa forma, as “piadas e brincadeiras” podem ser formas de controle social quando inferiorizam e ridicularizam, agredindo diretamente as pessoas que são alvo delas, no caso, as mulheres estudantes de Engenharia, e contribuem para a idealização socialmente construída de que as escolas de Engenharia são ambientes desfavoráveis às mulheres.

Para além, das “piadinhas”, nas respostas apresentadas pelas estudantes participantes da pesquisa a respeito das barreiras/dificuldades encontradas durante a graduação em Engenharia, surgiram depoimentos de diferentes situações vivenciadas, que trazem à tona outros tipos violências que circundam esse espaço acadêmico. Tais relatos convergem para violências e barreiras relacionadas ao gênero, como questionamentos sobre a capacidade intelectual e a invisibilização das estudantes. Soma-se a essas violências, a reprodução do não lugar, do não pertencimento das mulheres ao universo das Engenharias:

Com os professores é mais nítido, aparenta que mulheres não deveriam estar ali na sala de aula estudando Engenharia. Houve caso de um professor que quando fomos apresentar um trabalho em que havíamos montado um carrinho fazia as perguntas somente para as mulheres como se não fôssemos nós quem montamos o projeto, e ele nem questionou o companheiro do grupo”. (GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

Tive algumas experiências, com colegas em uma equipe de 4 pessoas onde só eu era mulher, e mesmo que eu desse uma opinião importante para desenvolver o trabalho, senti uma diferença no tratamento quando outro integrante também compartilhou sua opinião a respeito do trabalho, mesmo sabendo que a ideia de que eu tinha levantado, fazia mais sentido, percebi que a forma de comunicação era diferente. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

Essas são falas que retratam a invisibilidade das mulheres em sala de aula, o que espelha a invisibilização da mulher em uma sociedade que insiste em não ouvi-las. São depoimentos que convergem para um tipo de violência, ao qual elas estão submetidas por serem mulheres e por ocuparem um espaço/curso ainda perçedidos como masculino. Essa questão nos remetem à violência simbólica:

[...] uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 1999, p. 7).

As estudantes participantes da pesquisa percebem e vivenciam esses tipos

de violências, caracterizadas como formas de segregação, preconceito, diferença ou indiferença, sem que haja, necessariamente, o embate físico. São violências que estão nas salas de aula e fora dela, permeando as vidas acadêmicas das estudantes. Trata-se de violências que se manifestam de forma sutil e que muitas vezes sequer são percebidas como tais.

Resultados encontrados em pesquisa realizada por Casagrande e Lima e Souza (2017) demonstram que as mulheres sofrem violência simbólica e que o silenciamento diante de tal situação, não significa submissão ou aceitação, mas uma estratégia para poder concluir o curso.

Ludhmila, ao compartilhar as dificuldades que vivencia nos cursos de Engenharia, exemplifica como a violência simbólica se efetiva: “Não ser levada a sério, acho que as pessoas tendem a não te ouvir. Não as culpo, acho que algo que vem de berço e nem elas percebem isto” (LUDHIMILA, Eng.Elétrica, 2021).

Em uma sociedade machista e patriarcal, as mulheres tendem a “não serem levadas a sério” e/ou “não serem ouvidas”, revelando, na verdade, um silenciamento da voz feminina, um apagamento das mulheres. Ao contrário da afirmativa da estudante, esse preconceito e discriminação não são naturais, são socialmente construídos e reproduzidos pelos colegas e professores com um único objetivo: o da manutenção das desigualdades de gênero nesse espaço masculinizado da Engenharia.

A minimização das expressões de desigualdade de gênero a que estão submetidas as mulheres no ambiente acadêmico das Engenharias não contribui para a discussão e a problematização desses eventos que vão, diariamente, reforçando um ambiente hostil às mulheres:

Tem professores que tratam com indiferença por ser mulher eu faço de conta que não percebo isso. Uma professora estava falando bem de mim para um professor, e quando me casei, soube que esse professor disse que eu não iria me formar e isso me machucou muito. Não sei quem é o professor, busco não saber para não ficar pior, pois preciso ser forte pra poder seguir meu sonho, mas é difícil quando ao invés de apoio você precisa remar contra a maré, até mesmo na vida quando se tem mais apoio para desistir. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

A declaração “faço de conta que não percebo isso” pode ser considerada um subterfúgio, conforme cunhado por Lima (2013), o *drible da dor*.

[...] o não reconhecimento ou a minimização dos problemas associados ao gênero e à ascensão na carreira científica por parte das próprias cientistas. O *drible da dor* trata das manobras utilizadas pelas cientistas na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras. (LIMA, 2013, p. 886, grifos da autora).

Ressaltamos que a autora explica que o *drible da dor* não contribui para a discussão e a implementação de ações de enfrentamento da desigualdade de gênero nas ciências. O subterfúgio pode dificultar a mobilização das estudantes e contribuir para a manutenção das desigualdades de gênero nas carreiras tecnológicas, como nos cursos de Engenharia da UTFPR Curitiba.

Destacamos que tentar minimizar as situações de desvalorização pode ser uma forma de subterfúgio para driblar a dor, como na fala de Ester :

[...] busco não saber para não ficar pior, pois preciso ser forte pra poder seguir meu sonho, mas é difícil quando ao invés de apoio você precisa remar contra a maré, até mesmo na vida quando se tem mais apoio para desistir.
(ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

O reconhecimento dessas violências pode ser o primeiro passo para que tais questões sejam percebidas e para que discentes e docentes, homens e mulheres, possam dialogar sobre elas e buscar a construção de um espaço de igualdade e estímulo para o crescimento pessoal e profissional das mulheres na formação científica e tecnológica. Desvendar os *labirintos de cristal* e receber apoio para encontrar a saída, ultrapassando os obstáculos desses caminhos e realizar os sonhos individuais e coletivos, constitui forma de fortalecer a construção da igualdade de oportunidade para todos e todas.

6.5 A pandemia da Covid-19

Nesta seção, apresentamos como as respondentes vivenciam os desafios da pandemia da Covid-19 e quais são os reflexos na vida acadêmica delas. A pandemia afetou o cotidiano de todas, impactou nas esferas das vidas pública e privada, atravessando as trajetórias das estudantes.

Ressaltamos que, no Brasil, a pandemia ocorreu sob um governo de extrema direita, no qual houve um sensível desmonte das políticas sociais. Nesse cenário de retrocesso, com base nos estudos de gênero, buscamos contribuir para a compreensão desse período e como ele acentuou as desigualdades de gênero, raça

e classe no Brasil, a partir da análise das vivências das estudantes em situação de vulnerabilidade social e suas percepções sobre como a pandemia do Covid-19 impactou as suas trajetórias acadêmicas.

As declarações das estudantes participantes partiram dos seguintes questionamentos:

- Você cursou o período da pandemia do Covid-19 realizado via remoto?
- Se sim, como foi a experiência?
- Se não, qual foi o motivo?
- Condições de estudo durante a pandemia: material didático, acesso à internet, recursos financeiros, saúde mental.
- Avalie a Assistência Estudantil que recebeu nesse período.

Em agosto de 2022, o Brasil vivencia a triste marca de mais de 680 mil mortos vítimas da Covid-19, realidade essa que também faz parte da trajetória das nossas respondentes, ao descreverem como a pandemia impactou suas vidas e as suas permanências nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba:

Devastando toda a animação por finalmente ter ingressado no curso que desejava e me tirando a vontade de estudar por incerteza de viver. Tive duas perdas, muito significativas, na minha família pelo Covid-19. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

Muito difícil em vários aspectos, financeiro, emocional e tive três perdas muito muito próximas e importantes pra mim que ainda estamos com sentimento de luto, sem falar que quem pegou covid e sobreviveram ficaram com graves sequelas como a cegueira, diabetes, sentimento de medo, problemas no estômago, entre outros, precisei trancar um semestre pra lidar com os problemas, e eu estou ajudando no momento, a pessoa que teve diabetes e cegueira nos dois olhos é meu pai, precisou vir pra cá, estou cuidando e estamos vendo ajuda médica e correndo atrás de resolver a financeira pois provável que precisará fazer cirurgia. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

As falas das participantes são marcadas por perdas familiares, pela vivência do luto e com o adoecimento de parentes e amigos/as, ocasionando incertezas em relação à continuidade de seus estudos e da própria vida. Foram perdas irreparáveis, vidas que se foram e sem a possibilidade de despedida, por conta dos riscos sanitários. Bens materiais e imateriais que foram inviabilizados ou perdidos e construções simbólicas desmoronadas. A pandemia do Covid-19 afeta as trajetórias de toda uma geração.

O relato de Ester revela que os cuidados com as pessoas doentes foram priorizados, havendo necessidade de trancar matrícula e ter tempo para atender o pai que ficou com sequelas por conta da Covid-19. Destacamos ainda que, das mulheres que conseguiram continuar estudando, além das atividades acadêmicas e o cuidado com os familiares, muitas ainda tiveram que conciliar as atividades de trabalho remunerado, as atividades domésticas e cuidar de crianças. Nesse sentido, estudo realizado pelo IPEA (2022) aponta que as mulheres foram as que mais sofreram com os impactos da pandemia, enfrentando problemas como o acúmulo do trabalho, o cuidado com os/as filhos e demais familiares e o desemprego. Segundo o relatório, as mulheres constituem a maioria das trabalhadoras da saúde na linha de frente de combate à pandemia. Foram elas as que sentiram a maior queda na renda do trabalho, além de terem sido as que primeiro perderam seus postos de trabalho por estarem empregadas nos setores mais afetados pela pandemia do covid-19 resultando em altas taxas de inatividade entre as mulheres. O estudo destaca, ainda, que esse resultado é explicado pela intersecção de três fatores: a precariedade na inserção profissional das mulheres; o aumento da taxa de participação no mercado de trabalho entre as mulheres; e o aumento das atividades ligadas ao trabalho doméstico e à vida privada que recaiu sobre as mulheres.

Ainda em relação a mudanças ocorridas no período da pandemia, no Brasil, as escolas e instituições de Ensino Superior, como a UTFPR, interromperam suas aulas presenciais, migrando para o modelo a distância, utilizando-se de tecnologias nem sempre disponíveis para todos/das. O espaço doméstico e familiar foi se transformando em espaço de trabalho remunerado e sala de aula remota, alterando os diferentes contextos familiares e sociais.

Viver todas essas mudanças, adaptar-se às atividades remotas, exigiram mais do que esforços pessoais e dedicação, pois muitos/as não detinham os recursos materiais para assistir a uma aula remotamente, o trabalho que desenvolviam não era possível a distância e o desemprego veio sem avisar. Trancar a matrícula na universidade, desistir do curso, aparecem como opções ou até imposições. A persistência e a determinação contribuíram para que muitas estudantes conseguissem permanecer ou retornar às atividades escolares, como consta de seus relatos, a exemplo do depoimento de Carmem (EC):

No início, foi um caos. A falta de informação e de não saber como iria ser após os primeiros 14 dias de suspensão das aulas e o fato de estar longe da minha família me deu insônia, medo, crise de ansiedade. O meu maior medo era retornar para a cidade que os meus pais residem e as aulas voltarem, eu não sabia o que fazer, se esperava um posicionamento da faculdade, do governo, um verdadeiro caos, não só para mim, mas para todos. O início foi bem difícil, foi um período de muito foco e persistência. Estar em um ambiente que no meu cérebro não era um lugar para estudar foi muito difícil no início, pois qualquer coisa tirava minha concentração, focar nos estudos foi um processo de tentativa e erro, nesse processo também foi necessário desenvolver uma característica autodidática que antes da pandemia eu não tinha, acredito que não tinha passado por uma situação que me exigisse essa característica. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

O relato descreve as inseguranças do início da pandemia, as dificuldades em dedicar-se ao curso e as incertezas ocasionadas pelas ações do Governo sobre as medidas a serem tomadas para conter a pandemia.

Vale destacar que a instauração da pandemia pela OMS ocorreu no dia 17 de março de 2020 exigiu que o MEC substituísse as aulas presenciais por aulas em ambientes virtuais, por 30 dias, por meio da Portaria nº 343 de 2020. A portaria foi substituída por outras, sucessivamente, até que, no dia 16 de junho de 2020, a Portaria nº 544 do Ministério aprovou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, para os cursos que não exigissem atividades presenciais.

A demora em estabelecer um protocolo a ser seguido pelas instituições de educação, durante o período inicial da pandemia, e a dificuldade em disponibilizar uma metodologia e recursos para que os/as estudantes retomassem os estudos, causaram ansiedade. A transição do modelo de ensino presencial para o remoto trouxe dificuldades de adaptação e aproveitamento para as estudantes respondentes:

Cursei, não gosto do ensino ead. Não aprendi metade das coisas que estudei e passei nas matérias de forma fácil por ter toda a informação que eu precisava durante a prova na minha frente. (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021)

A experiência foi desagradável, pois não consegui me acostumar e acompanhar o novo modo de ensino. (SONIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

[...] como estava no final, me concentrei em terminar as disciplinas a todo custo. Foquei nessa situação. Pra mim foi uma experiência válida, porém acredito que se o curso tivesse sido completamente remoto a experiência teria sido devastadora. Não teria condições psicológicas pra focar nos estudos. (NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021)

Os cursos de Engenharia têm, entre suas atividades, muitas que são realizadas em grupo, a exemplo do desenvolvimento de projetos em equipe, aulas em

laboratórios e canteiros de obra, o que foi dificultado e/ou inviabilizado no modelo remoto, exigindo esforços de docentes e discentes para vencer as dificuldades e dar continuidade às atividades acadêmicas sob esse novo modelo.

Resultados encontrados em estudo do IPEA (2022), referentes à educação no Brasil no período da pandemia, revelam que as dificuldades desse período foram diversas, destacando-se, para as mulheres, a falta de concentração, 15,9%, os problemas domésticos, 16,1%, e a indisponibilidade do uso de banda larga, como principais motivos para a ausência na realização das atividades acadêmicas.

O ensino remoto adensou as dificuldades de socialização e convivência com colegas e professores/as:

Sim. Foi uma experiência atípica. Senti muita falta da sala de aula, eu aprendia muito mais e mais facilmente com os professores em sala presencial. Mas, acredito que foi uma fase necessária e que passou. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

Sim, para aulas gravadas tivemos oportunidade de rever a aula caso dúvidas e ajudou muito no aprendizado, ganhamos o tempo que usávamos pra se locomover até a instituição e ajudou com o custo também de se locomover, porém nos atrapalhou na questão socialização, e nas disciplinas práticas, e na convivência escolar que ajuda muito pra quando estivermos que apresentar algo presencial seja na faculdade ou no, trabalho, e que tivemos que nos adaptar rapidamente com o novo método de estudo, e lidar com os problemas pessoais e sociais. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

As falas das estudantes revelam as dificuldades associadas ao isolamento social e à falta da convivência acadêmica. Suas respostas coadunam com os resultados encontrados nos estudos de Falcão e Neves (2020), ao refletirem que a sala de aula sozinha não faz compreender a universidade. Esta não existe sem o campus, seus corredores, seu pátio e até mesmo seus bares.

Com as salas de aulas vazias, vieram as dificuldades de acesso ao conteúdo on-line, aos espaços privados de estudo, acirrando desigualdades já existentes, além das questões de saúde mental:

[...] A saúde mental ficou meio instável, já que não havia contato com quase ninguém, mas com o tempo as coisas se ajustaram. (GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

[...] foi um processo de adaptação longo e cansativo, fisicamente eu estou bem, mas mentalmente estou extremamente cansada. No quesito saúde mental, tudo ficou mais intenso, pois surgiram novas situações, preocupação com internet ruim, preocupação com o barulho durante a prova, preocupação se estava aprendendo ou não, acho que uma grande maioria está carregando

essa sensação de que todo o conteúdo aprendido foi insuficiente. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

[...] a maior dificuldade é a saúde mental, mas estou fazendo terapia e tomando remédios... nada muito fora do normal. (CAROLINA, Eng. da Computação, 2021)

Condições boas no geral. Apenas tive problema para conciliar estudos com estágio em algum momento. Teve momentos que não consegui focar, que não conseguia estudar. Ficar no mesmo ambiente todos os dias me gerou ansiedade, que tenho até hoje. (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

Ressaltamos que todas as 17 estudantes das Engenharias participantes da pesquisa citaram um agravamento na saúde mental durante a pandemia. O alargamento da pandemia no tempo, ultrapassando dois anos, ocasionou, para muitas pessoas, a degradação das condições financeiras, sociais e pessoais de vida, refletiram na saúde mental, com o aumento da ansiedade, da depressão e a redução da capacidade de resiliência e de esperança em relação ao futuro. É o que sobressai da fala da estudante Heleieth: “[...] minha saúde mental ficou mexida, mas era por pressões de estar me formando, a incerteza do futuro” (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

Flores¹⁷⁴ et al (2021) alertam sobre a questão da saúde mental e os efeitos da ansiedade ocasionadas pela pandemia, seus efeitos psíquicos e as consequências do estresse que a situação promoveu, não somente pelo isolamento social e físico, mas também por seus efeitos sociais, culturais e econômicos. A autora complementa que as medidas de distanciamento social também contribuem para ocorrências de risco à saúde mental.

Já resultados encontrados em Gudim et al (2020) apontam que o sentimento de incapacidade frente ao isolamento social, a constante vigília com os cuidados preventivos, o medo de perder familiares, amigos/as, a preocupação com a situação financeira ocasiona ansiedade e depressão, além de outros sinais, como dores de cabeça, irritações, autoisolamento, angústia e até mesmo distúrbios alimentares.

A mesma pesquisa apresentou como possíveis causas de adensamento do sofrimento mental dos/as estudantes, fatores como a mudança na rotina acadêmica, a distância dos/as amigos/as, as preocupações com o atraso das atividades e consequentemente da conclusão dos cursos, bem como a adaptação das atividades remotas.

174 Diana Flores.

As situações de sofrimento mental impactaram diretamente na permanência e no aproveitamento acadêmico das estudantes de Engenharia participantes. De acordo com pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2019), dados anteriores à pandemia do Covid-19 apontavam que 28,6% das estudantes da graduação já apresentavam problemas emocionais ou no campo da saúde mental e, conseqüentemente, dificuldades para estudar.

A falta de informações sobre a doença, o medo da contaminação e a solidão do isolamento agravam as conseqüências sobre a saúde mental. As dificuldades na manutenção da sobrevivência, das necessidades básicas, o medo de retornar para as suas cidades de origem, também foram relatadas pelas estudantes. As perdas financeiras decorrentes do desemprego, o aumento dos preços dos alimentos e demais despesas de manutenção ampliaram o estresse e a ansiedade que se mantiveram após o período de isolamento social.

Ressaltamos que o Brasil tem passado por um empobrecimento da população, com o aumento do desemprego e da miséria. Dados do IBGE (2021) revelam um aumento significativo do desemprego em tempos de pandemia, 14,7% no 1º trimestre de 2021, contra 12,7% no ano de 2018, em um incremento de dois pontos percentuais.

No mesmo sentido, foram registrados o aumento das violências domésticas e do confinamento durante a pandemia, houve um crescimento das diferentes modalidades de violência doméstica. Pesquisa encomendada pelo FBSP, publicada em junho de 2021, revelou que, no Brasil, 1 em cada 4 mulheres acima de 16 anos sofreu algum tipo de violência no último ano. Com a pandemia, as agressões dentro de casa passaram de 42% para 48,8%, com o distanciamento social, as agressões na rua passaram de 29% para 19%, crescendo a participação de companheiros, namorados e ex-parceiros nas agressões. A pesquisa também destaca que as vítimas de violência doméstica estão entre as que mais perderam renda e o emprego na pandemia (DATAFOLHA, 2021).

O acirramento das dificuldades financeiras durante a pandemia foi sentido pelas estudantes:

Tive bastante medo, ansiedade, fiquei isolada sozinha em casa, tive várias reprovações [...]. Minha renda diminuiu consideravelmente durante a pandemia, pois antes almoçava e jantava no RU custeado pela universidade e recebia os auxílios. Agora além de não receber nenhum auxílio, também tenho gastos com alimentação numa época que está tudo muito caro. Eu estudo em casa. Fico praticamente o dia todo na mesa, no computador, estudando. O acesso à internet está bom, porque recebi um chip da

universidade. A saúde mental ficou um pouco abalada, pois tive muita ansiedade durante esse período. (BERTHA, Eng. Civil, 2021)

Com os acréscimos nos preços dos produtos principalmente de mercado foi necessário cortar alguns gastos e diminuir na quantidade ou achar opções mais baratas. (GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

Estar em casa temos mais adversidades em questão ao estudo, pois o ambiente sempre é mais barulhento, material didático os professores conseguiram suprir e não atrapalhou aprendizado, o emocional fica muito abalado, financeiro acaba que você economiza por não precisar se locomover, porém com a pandemia afetou muito essa questão, e acabou apertando mais as coisas. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

A ampliação das dificuldades financeiras encontra espelho nos efeitos da pandemia sobre população em geral. Em termos de números, o IPEA revela, para 2020, o primeiro ano da pandemia, uma contração recorde de Produto Interno Bruto (PIB), de 4,1% (2022). Já dados do IBGE dão conta de que inflação oficial do país, medida pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), relativo a março de 2022, é o maior para o mês desde 1994, antes do Plano Real. Tomados os dois primeiros anos de pandemia, considerando-se seu primeiro mês completo o de março de 2020, o IPCA acumulou alta de 16,3% No ano, o indicador acumula alta de 3,20% e, nos últimos 12 meses, de 11,30%, acima dos 10,54% observados nos 12 meses imediatamente anteriores, informa o instituto. Os preços de alimentação em domicílio do IPCA também revelam uma elevação média de 31,5% desde o começo de 2020 (IBGE, 2021).

Quanto ao emprego, Monitor da Organização Internacional do Trabalho já em abril de 2020, alertava que 81% força de trabalho mundial estaria afetada por quarentenas totais ou parciais (OIT, 2020). As primeiras demissões da pandemia atingiram os/as aqueles/as que vivem do trabalho precário: terceirizados/as, temporários, balconistas, garçons/garçonetes, funcionários/as de cozinha, diaristas, babás, vendedores/as nos *shoppings*. São esses alguns dos empregos aos quais se socorriam as estudantes participantes para complementarem suas rendas.

Nesse cenário, diante de tamanhas perdas e incertezas, de fatores emocionais, e levando-se em conta a situação financeira, verifica-se que as estudantes sofreram diversos impactos negativos. Nesse sentido, solicitamos às estudantes de Engenharia participantes da pesquisa que respondessem como a Assistência Estudantil, material ou imaterial, disponibilizada pela UTFPR implicou na

travessia da trajetória acadêmica delas, nesse período da pandemia. Emergiram, então, as seguintes declarações:

Ajudou bastante o auxílio emergencial que a UTFPR deu no início da pandemia. (SONIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

Esta assistência ajuda a me manter no curso/universidade mesmo estando distante da cidade. (VIRGINIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

Boa, quando tem recurso nos auxilia, quando não tem nos orienta onde poderia resolver o problema mesmo que pra resolver não tenha na faculdade, dão orientação pra buscar fora. (ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

As falas contextualizam a importância da a Assistência Estudantil para as estudantes em situação de vulnerabilidade social, no período da pandemia. As ações representaram a possibilidade de permanência das respondentes na universidade, atuando de forma preventiva em relação à evasão, que poderia advir dos impactos econômicos adensados pela pandemia do Covid-19.

6.6 A Assistência Estudantil: contribuições para o acesso ao direito à educação

A questão social deve ser apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades de uma sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO¹⁷⁵, 2003).

Nesse panorama de múltiplas desigualdades que permeiam nossa sociedade, o PNAES e o Programa de Assistência Estudantil da UTFPR aparecem como instrumentos de enfrentamento da questão social, para que estudantes vulneráveis, consideradas os/ as com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos. No Programa, são disponibilizados auxílios materiais, tais como alimentação, básico e moradia, e auxílios imateriais, como apoio psicológico, pedagógico e social, com objetivo de contribuir para a consolidação de condições adequadas para o processo de formação dos/as estudantes e conclusão do ensino superior.

6.6.1 A importância da Assistência Estudantil para a permanência no ensino superior

175 Marilda Villela Iamamoto.

Sobre a importância da Assistência Estudantil para as participantes da pesquisa, que são bolsistas, oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo e que se mudaram para Curitiba para a formação em Engenharia, ressaltamos os seguintes relatos:

Foi o mais importante, pois sem o auxílio eu não teria conseguido me manter no curso. Eu teria que largar o curso para simplesmente trabalhar além do estágio, e não teria dado conta dos estudos. Até porque a UTFPR exige muita dedicação dos estudantes. (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

A Assistência Estudantil me mantém na faculdade, sem ela eu não tenho condições financeiras de me manter em Curitiba, nem a minha família. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

Extremamente importante, sem o auxílio não conseguiria continuar na faculdade". (GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

Notamos que as estudantes sinalizam uma vivência perpassada por dificuldades financeiras e que o Auxílio Estudantil exerceu um importante papel para a permanência na universidade, proporcionando as condições financeiras para a continuidade no curso. Pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2019) destaca a relevância do fator financeiro, o de maior peso para a permanência na universidade, principalmente para as estudantes que deixam suas famílias e se mudam para outras localidades para estudar. A pesquisa revela que as dificuldades socioeconômicas foram apontadas por 32,8% do segmento estudantil como a principal causa de evasão e de retenção.

Para as participantes da pesquisa Carolina e Jaqueline, o auxílio estudantil contribui sobremaneira para a permanência delas na instituição, com destaque para auxílio alimentação:

Sempre foi muito importante e imprescindível durante o tempo que precisei. Teve uma época que eu só me alimentava direito porque tinha o restaurante universitário. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

Me possibilita uma segurança em não ficar sem o básico (comida, remédios) - só com o estágio, não conseguiria me manter. (CAROLINA, Eng. da Computação, 2021)

Mais que um complemento em suas rendas, a Assistência Estudantil possibilitou o acesso a uma alimentação adequada, conforme se verifica das falas

anteriores. Uma das consequências da ausência efetiva do Estado é a precarização do acesso à alimentação para parte significativa da população, constituindo-se uma violação do direito humano à alimentação. Dados disponibilizados pelo II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar - VISIGAN (PENSSAN, 2022), realizado no contexto da pandemia do Covid-19, no Brasil, dão conta de que, entre o final de 2021 e o início de 2022, pouco mais de 40% dos domicílios brasileiros poderiam acessar plenamente os alimentos, vivendo um estado de segurança alimentar. Para 28% desses lares, havia uma preocupação em obter alimentos em breve. Para outros 30,7% dos domicílios, houve relatos de insuficiência de alimentos adequados aos/as moradores/as e, entre esses, 15,5% vivenciavam a fome. São 125,2 milhões de pessoas convivendo com a insegurança alimentar e mais de 33 milhões em situação de fome.

Para o enfrentamento de tais situações de vulnerabilidade social, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, prevê dez áreas de atuação do PNAES, quais sejam, alimentação, moradia estudantil, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Aos serem questionadas se, em algum momento, não foram contempladas pelo Auxílio Estudantil da UTFPR e como esse período foi vivenciado, observamos que muitas estudantes não tiveram acesso ao auxílio em anos anteriores:

[...] esse ano não consegui os auxílios, o que me obrigou a arrumar trabalhos informais e prejudicou consideravelmente minha evolução no curso. Reprovei em várias disciplinas. (BERTHA, Eng. Civil, 2021)

2019-2 fiquei sem o auxílio básico, foi muito difícil, pois era com ele que eu pagava minhas passagens de ônibus o meu pai arrumou um segundo emprego e com esse dinheiro ele mandava as minhas passagens. (CARMEM, Eng. Civil, 2021)

No primeiro ano que entrei na faculdade me ajudou muito, agora não recebo mais o que tornou minha vida bem mais difícil, porque trabalho de forma informal e tenho que adaptar meus horários na faculdade e sinto muito mais dificuldade para estudar e entender as coisas. (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021)

No semestre em que a minha mãe faleceu, tive que fazer empréstimos para lidar com a situação. (RUTH, Eng. Elétrica, 2021)

Foi um período muito crítico psicologicamente, ou eu tive que procurar fonte extra pra poder continuar estudando. (NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021)

O não acesso ao auxílio levou à necessidade de ingressar no mercado informal de trabalho, colaborando para a retenção em várias disciplinas. Houve a necessidade de as estudantes ou de seus familiares buscarem outras fontes de renda, em trabalhos formais ou informais ou mesmo de recorrerem a empréstimos financeiros, para arcar com as despesas estudantis. As saídas encontradas pelas participantes para conseguir se manterem estudando, por certo, acarretaram um acúmulo de tarefas, possíveis desistências/cancelamentos de disciplinas, redução do rendimento acadêmico, reprovações e mesmo desistências dos cursos.

A demanda pelo auxílio não constitui garantia de que essas estudantes terão acesso a ele, pois o programa exige critérios de elegibilidade, sendo um deles a renda per capita de até 1,5 salários-mínimos, e processo seletivo regulamentado por edital. Mesmo cumprindo todos os requisitos nele elencados, o recurso da Assistência Estudantil nem sempre é suficiente para atender a todos/as.

Chamamos a atenção novamente para os dados da pesquisa do FONAPRACE (2019), quando revelam que 70,2% dos/das estudantes das IFES são pobres, com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo por mês. Nesse cenário, a indisponibilidade orçamentária nas IFES para o atendimento de toda a demanda existente por auxílios, frequentemente é utilizada como o principal argumento para a realização do processo de seleção, até mesmo entre os estudantes que possuem o perfil determinado pelo PNAES e pela Política de Assistência Estudantil. E assim, nem todos são contemplados, ainda que se enquadrem em todos os critérios do programa.

Dados disponibilizados pela ASSAE – UTFPR, referentes ao Auxílio Estudantil 2021, informam que 3.998 estudantes foram atendidos/as entre todos os campi da UTFPR. São 806 estudantes a menos dos/das que foram atendidos em 2020, indicando uma redução de atendimentos no período da pandemia. A diferença a menor está relacionada ao corte do orçamento do PNAES, levada a cabo pelo governo federal. O orçamento de 2021 foi de R\$ 16.577.395,00, com um corte de 21%, ou seja, R\$ 4.416.416,00, em relação ao ano de 2020, com orçamento de R\$ 20.993.811,00, conforme o quadro abaixo disponibilizado em sítio¹⁷⁶ da instituição:

176 Disponível em: <<https://portal.utfpr.edu.br/alunos/bolsas/auxilio-estudantil/orcamento-do-pnaes>>. Acesso em 26. Jun 2022.

Quadro 3 – Valores do orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES aprovados pelo Conselho Universitário da UTFPR (Couni)

Ano	Valor do orçamento do PNAES aprovado no COUNI
2016	R\$ 20.099.210,00
2017	R\$ 20.513.727,46
2018	R\$ 20.733.224,34
2019	R\$ 21.501.062,00
2020	R\$ 20.993.811,00
2021	R\$ 16.577.395,00

**Fonte: Dados disponibilizados no sítio da UTFPR.
Elaborado pela fonte.**

Dados repassados pela ASSAE ainda destacaram que o número de estudantes contemplados/as só não foi menor em 2021 pelo fato de que a Universidade ter redirecionado R\$ 3 milhões de recursos de seu custeio para o Programa de Auxílio Estudantil, justamente para que um maior número de estudantes fosse contemplado/as. Sem essa iniciativa, os recursos do programa seriam reduzidos para o montante de R\$ 13.577.395,00, o que corresponde a 67% dos recursos destinados à execução do programa de Assistência Estudantil em 2016.

As tensões ocasionadas pelas declarações e a política econômica adotada pelo Governo Federal em relação à educação superior também foram pontuadas pelas estudantes entrevistadas ao se referirem aos desafios impostos para a Assistência Estudantil:

O principal desafio será a demanda crescente do auxílio estudantil conciliado com o corte de verba federal para as universidades públicas.
(NÍSIA, Eng. Eletrônica, 2021)

A instabilidade, pois não temos segurança quanto a valores, quanto à quantidade de bolsas, se o governo irá cortar a verba.
(RUTH, Eng. Elétrica, 2021)

A falta de incentivo nos estudos e a falta de preocupação com estudantes de baixa renda.
(SONIA, Eng. Ambiental e Sanitária, 2021)

O desafio é lidar com a falta de atualização do valor do auxílio, mesmo com tudo subindo os preços, passagem de ônibus, aluguel e mercadoria.
(CARMEM, Eng. Civil, 2021)

Imagino que com o cenário atual no nosso país esteja cada vez mais difícil mantê-lo. Imagino também que os funcionários responsáveis estão desgastados. (GRAZIELA, Eng. de Controle e Automação, 2021).

Nas declarações apresentadas pelas estudantes, fica evidente a preocupação e a insegurança gerada em relação aos possíveis cortes no orçamento destinado à Assistência Estudantil na UTFPR.

Dados disponibilizados pela ASSAE descrevem que a Lei Orçamentária Anual recompôs o orçamento do PNAES da UTFPR, para 2022, em valor correspondente a R\$ 21.501.062,00. No entanto, em junho de 2022 foi operado pelo Ministério da Economia e pelo MEC, um bloqueio no orçamento de 7,2% (anteriormente de 14,5%), o que corresponde a R\$ 1.548.076,46, reduzindo o crédito final para o programa a R\$ 19.952.985,54, recurso esse inferior ao destinado ao programa em 2016, o que impacta no número de estudantes a serem assistidos/as no corrente ano, o que faz com que muitos/as recorram ao mercado de trabalho para a manutenção das despesas e consigam permanecer na graduação.

Considerando todos os desafios já apresentados, dentre os quais a divisão sexual do trabalho, que gera sobrecarga de trabalho às mulheres; os diversos tipos de assédios e os preconceitos decorrentes da persistente desigualdade de gênero; devemos acrescentar, ainda, todas as incertezas decorrentes do período de pandemia e a de serem ou não contempladas pelo auxílio estudantil.

A insegurança da manutenção das despesas básicas pela incerteza de acesso ao Auxílio Estudantil ocasiona instabilidade na vida das estudantes, interferindo sobre o número de disciplinas cursadas e a necessidade de trancamento de curso:

Quando não consigo ter acesso ao auxílio procuro pegar menos disciplinas e usar o tempo livre para bicos e até estágio.
(CARMEM, Eng. Civil, 2021)

Um semestre fiquei dependendo de ajuda e outro larguei tudo para trabalhar, foi bem difícil. (CAROLINA, Eng. da Computação, 2021)

O Quadro 4 apresenta os turnos dos cursos de Engenharias da UTFPR Campus Curitiba, no qual se observa que todos ocorrem em horário integral (manhã e tarde ou tarde e noite), o que revela a quase impossibilidade de conciliar trabalho e estudo.

Quadro 4 - Quadro Geral de Cursos 2º Semestre de 2022– UTFPR – Campus Curitiba

Curso	Turno
Engenharia da Computação	Manhã e Tarde
Engenharia de Controle e Automação	Manhã e Tarde
Engenharia Elétrica	Manhã e Tarde
Engenharia Elétrica	Tarde e Noite
Engenharia Eletrônica	Tarde e Noite
Engenharia Civil	Tarde e Noite
Engenharia Ambiental e Sanitária	Manhã e Tarde
Engenharia Mecânica	Manhã e Tarde
Engenharia Mecânica	Tarde e Noite
Engenharia Mecatrônica¹⁷⁷	Manhã e Tarde

Fonte: Dados disponibilizados no Edital 40/2022¹⁷⁸ – PROGRAD – PROCESSO SELETIVO SISU/MEC – 2022/2.
Elaborado pela autora

Pesquisa do FONAPRACE (2019) revela que 75,7% dos/das estudantes ocupados/as trabalham até 40 horas semanais e 24,3% trabalham mais de 40 horas; e que, entre os/as estudantes que trancaram a matrícula, 21,6%, foram justamente estudantes que desenvolviam alguma atividade laboral conciliada a graduação.

Com o objetivo de evitar a evasão no ensino superior ocasionadas pelas condições financeiras, a Assistência Estudantil também atua na orientação psicológica, social e pedagógica. Ester ilustra como estas ações do NUAPE foram importantes para um melhor desenvolvimento acadêmico no período em que acumulava o trabalho e a graduação:

[...] o pedagógico foi muito bom eu mostrei minha grade de disciplina, horários e como estava escalado com minha rotina e me deu sua opinião sobre se estava tudo certo como havia montado, no NUAPE tive orientações e auxílio que como proceder na situação psicológica. [...] Assistência na organização de sua grade, orientações para ajudar na questão psicológica encontrar os caminhos pra tentar resolver os problemas enfrentados ao longo da faculdade". (As falas foram agregadas).(ESTER, Engenharia Mecatrônica, 2021)

Assim, a Assistência Estudantil, por meio em ações pedagógicas e psicológicas, busca proporcionar um espaço de acolhimento das demandas dos/as estudantes da universidade; ampliar as condições de permanência na universidade;

177 De acordo, com as informações disponibilizadas no Edital, as aulas do Curso de Engenharia Mecatrônica são disponibilizadas nas Sede Centro e Ecovile em Curitiba. O tempo de deslocamento por meio de transporte público entre as duas unidades é de aproximadamente 50 minutos.

178 Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3059184&id_orgao_publicacao=0 . Acesso em 28. Jun. 2022.

apoiar o desenvolvimento psicossocial; auxiliar na qualidade da formação e na conclusão de sua graduação. São ações pautadas no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que visam ao atendimento dos/as estudantes da instituição de forma integral, por meio de ações qualificadas nas áreas de atenção à saúde; adaptações razoáveis para estudantes com transtornos funcionais específicos; educação especial; promoção das culturas diversas, dos esportes, do lazer, das artes, das diferentes formas de expressão humanas; ações afirmativas e diversidade; ampliação e qualificação dos/as profissionais que atuam na Assistência Estudantil e acompanhamento pedagógico, psicológico e socioassistencial (BRASIL, 2010).

Como base na necessidade desse acolhimento, as respondentes apresentaram suas demandas em relação à Assistência Estudantil:

Acho que ser mulher deveria ser mais relevante e valorizado na hora de escolher a quem dar o auxílio. (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021)

Ter uma visão mais ampla das situações de dificuldades que as mulheres podem enfrentar durante e fora do período letivo. O auxílio estudantil não é tão eficaz em atender mulheres em situação de vulnerabilidade pois não levam em consideração fatores como responsabilidades domésticas (que na maioria das vezes é só desempenhado pelas mulheres em suas resistências), preconceitos e até mesmo problemas relacionados a menstruação. (NATÁLIA. Eng. Eletrônica, 2021)

[...] devia ter critérios para mulheres mães também, principalmente se tiver mãe solo. (ELISA, Eng. Mecatrônica, 2021)

A criação de uma creche e uma rede de apoio com reuniões, para as mulheres se unirem. (JAQUELINE, Eng. Mecânica, 2021)

Manifestada essencialidade da Assistência Estudantil para a permanência no curso de Engenharia, as alunas, por outro lado, colocam suas insatisfações em relação aos baixos valores dos auxílios, os quais se revelam insuficientes para as necessidades básicas e também com relação à metodologia e aos critérios adotados nos processos seletivos da bolsa. A insuficiência dos valores e as instabilidades no acesso aos auxílios assistenciais geram insegurança e ocasionam buscas de alternativas. Vejamos as manifestações a respeito:

[...] a demora para o auxílio cair, mesmo que retroativo, a demora para a realização as análises é uma insegurança pra quem de fato precisa. (ADRIANE, Eng. Mecânica, 2021).

Sei que não é culpa do NUAPE, mas o valor é muito baixo, fica muito difícil se manter só com o auxílio. Eu faço estágio, mas muita gente não faz e sei que precisaria de mais (CAROLINA, Eng. da Computação, 2021).

Não estão mais fazendo entrevista para entender cada situação específica. Perdi um auxílio crucial para mim porque não avaliaram meu índice de vulnerabilidade (LUDHIMILA, Eng. Elétrica, 2021).

Pelo que percebi, não é analisado o quanto os alunos têm de gasto com o valor que eles recebem. Fazem a gente entregar um monte de documentos, mas apenas é analisado o valor da renda per capita (BERTHA, Eng. Civil, 2021).

A demora no pagamento das bolsas, os baixos valores disponibilizados no auxílio e os critérios o processo de seleção constitui desafios à permanência dessas estudantes no curso. A Assistência Estudantil é um programa marcado por critérios de seletividade e que não atende à crescente demanda por recursos e bolsas. Atuando sobre as desigualdades sociais vivenciadas pelos/as estudantes, oriundas das sequelas da questão social e dos desdobramentos da exploração capitalista, o programa tem no estudo socioeconômico o principal meio para a seleção dos/as estudantes que pleiteiam os auxílios disponibilizados pelo Programa.

Durante o processo seletivo, os/as requerentes necessitam apresentar documentos de identificação de todos/as os familiares, de acordo com a composição familiar informada pelo/a mesmo/a, comprovantes de renda e documentos indicados nos editais próprios. Dessa forma, pressupõe que, para acessar o direito ao auxílio, os/as estudantes precisam comprovar as suas necessidades documentalmente e, para tanto, suas declarações não bastam.

É que as ações e políticas públicas encontram-se, num Estado Democrático de Direito, submetidas à legalidade. Os atos administrativos, como os que são praticados pelos/as servidores da Universidade, no curso do processo seletivo em foco, necessitam de elementos de prova para os documentar e assim garantir sua legalidade.

Nos quadros 4, 5 e 6, são apresentados os dados coletados nos sistemas de informação da UTFPR, relativos a toda a Universidade e ao ano de 2020, a respeito de conclusão de curso, evasão e matrículas trancadas, comparando os/as assistidos/as do programa de auxílio estudantil com os alunos em geral.

Quadro 5 - Quadro de estudantes concluintes em relação aos previstos para a conclusão – 2020

	Previstos para conclusão	Concluintes	%
Geral	7.846	2.012	25,64
Beneficiários/as do programa	591	335	56,68

**Fonte: Dados extraídos dos sistemas de informação da UTFPR- 2020.
Elaborado pela autora.**

Observamos que, entre os/as beneficiários/as do programa, dos/das que estão em situação de concluir o curso, cerca de 57% efetivamente concluem. Número expressivamente melhor que aquele obtido para o geral da UTFPR, 26%, quase metade daquele. Resultados que seguem na mesma direção foram obtidos por Cavalcanti (2016), na qual demonstrou que os/as estudantes bolsistas do Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR Campus Curitiba, apresentavam rendimento acadêmico em média 10,5% superior ao grupo geral.

Quadro 6 - Quadro de estudantes evadidos/as –2020.

	Total	Evadidos/as	
Geral	39171	5244	13,39
Beneficiários/as do programa	5907	297	5,03

**Fonte: Dados extraídos dos sistemas de informação da UTFPR- 2020.
Elaborado pela autora.**

Com relação aos/às estudantes que evadem o curso, os números dos/das beneficiados/as pelo programa são igualmente melhores, 5% contra 13% do geral da instituição, ratificando a pesquisa realizada por Cavalcanti (2016), a qual evidenciou que os/as estudantes beneficiários da Assistência Estudantil da UTFPR Campus Curitiba evadem em média 37% a menos que o grupo geral.

Quadro 7 - Quadro de estudantes com matrículas trancadas – 2020

	Total	Trancados/as	
Geral	39171	2491	6,36
Beneficiários do programa	5907	0	-

**Fonte: Dados extraídos dos sistemas de informação da UTFPR- 2020.
Elaborado pela autora.**

Com relação a trancamento de matrícula, os resultados dos/das estudantes beneficiários/as do programa são igualmente melhores. Nenhum/nenhuma trancou a

matrícula em 2020, enquanto, no geral da Universidade, esse número foi de cerca de 6%, mais um dado a demonstrar o Programa de Assistência Estudantil contribui para a permanência destes/as estudantes na instituição.

Os fatos apontam que, durante a graduação, os resultados dos/das bolsistas são significativamente melhores que os números gerais da universidade. São importantes resultados para resgatarmos o objetivo da Assistência Estudantil que é de promover a igualdade de oportunidades entre todos/as os/as estudantes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e combatendo as situações de repetência e evasão.

Com base nos relatos apresentados nessa seção, notamos que o programa de Assistência Estudantil tem contribuído para a permanência das estudantes em situação de vulnerabilidade nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba. É que se manifesta no seguinte relato:

Sou muito grata à instituição que me acolheu e a todos os profissionais os quais participaram de alguma forma nessa minha trajetória! Vim de uma família muito humilde, e ser a primeira da família a ter um ensino superior e em um FEDERAL é muito mais que gratificante! (HELEIETH, Eng. Civil, 2021)

Importante destacar que a estudante ocupa um lugar de destaque em sua família ao ser a primeira geração a acessar o ensino superior, podendo contribuir e influenciar mudanças familiares. Ressaltamos que mulheres em situação de vulnerabilidade podem, ao ingressarem no ensino superior público, sobretudo nas carreiras de Engenharia, provocar um rompimento de ciclos de pobreza, além de mudanças no perfil da universidade pública brasileira.

Por fim, contribuir para a permanência de estudantes mulheres em situação de vulnerabilidade no Ensino Superior, particularmente nos cursos de Engenharia, é um dos desafios da Assistência Estudantil. Apesar de manter características de seletividade, ela tem auxiliado na democratização da educação superior, ao possibilitar que estudantes como as participantes da pesquisa efetivem o direito à educação e o acesso e a permanência em ensino público de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando eu cheguei aqui
 Eu pensei que logo sorriria
 Mas tanta gente riu de mim
 Que eu chorei e me senti sozinha
 Minhas palavras me pesaram
 E por um instante eu me perdi de mim
 Enquanto dedos me apontavam
 Eu sentei pedindo só pra me ouvir
 Duvidaram da minha palavra
 E o meu jeito desastrado era motivo de piada pra rir
 Enquanto eu me calava, o silêncio sufocava
 E tantas vezes eu pensei em desistir
 Ir pra casa, ver meus pais
 Eu sinto falta da minha cidade
 Eu te juro não dá mais pra explicar
 Todos os dias sobre a minha verdade
 Na casa sem minha paz
 Sem o abraço de quem me conhece
 Pouco a pouco cada dia mais
 [...]
 (Trajetória¹⁷⁹, Ariel Letícia)*

Parecia apenas um novo desafio, deixar a casa dos pais, fazer novos/as amigos/as, mudar de endereço, entrar na vida acadêmica, começar uma trajetória profissional. Como na música de Ariel Letícia “Quando eu cheguei aqui, Eu pensei que logo sorriria”. Mas, ao ingressarem no Ensino Superior, as estudantes de Engenharia participantes da pesquisa viram os diferentes desafios sendo dispostos dia a dia em suas trajetórias, como em um longo labirinto: as dificuldades financeiras, o ambiente hegemonicamente masculino, as dúvidas em relação à sua capacidade. “[...] duvidaram das minhas palavras”, “[...] quantas vezes pensei em desistir”.

E foi assim, a partir dos diálogos travados durante os atendimentos do Serviço Social realizados a partir do Programa de Assistência Estudantil da instituição que o objetivo desta pesquisa foi se constituindo: analisar as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes dos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, na modalidade moradia.

Como universo de pesquisa, participaram 17 estudantes dos cursos de Engenharia da UTFPR Câmpus Curitiba, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, modalidade moradia, contempladas pelos Editais 021/17 e 37/18 da PROGRAD – UTFPR. Cabe-nos ressaltar que a escolha da aplicação do questionário

179 Disponível em: <https://www.letas.mus.br/ariel-leticia/trajetoria/> acesso em 10. Nov. 2022.

na forma on-line se deu em razão da pandemia da Covid-19 e das medidas de isolamento e saúde adotadas pela UTFPR.

Para a apresentação da tese, iniciamos os capítulos, com epígrafes de trechos de canções brasileiras, pela capacidade que a música tem de levar a diferentes espaços questões como a desigualdade de gênero, a desigualdade social, as discriminações de raças e as demais marcas cunhadas nas diferentes trajetórias de vidas, temas abordados nesta tese.

No segundo capítulo, que se refere à trajetória e aos desafios impostos às mulheres no acesso ao direito à educação e nos estudos científicos e tecnológicos, trouxemos a música “Desconstruindo Amélia”, que tem entre seus versos: “O ensejo à fez tão prendada/ Ela foi educada para cuidar e servir [...] a despeito de tanto mestrado/Ganha menos que o namorado”. Esses versos vão ao encontro da riqueza conceitual de autoras selecionadas para compor esse capítulo. Guacira Lopes Louro descreve os desafios dispostos às mulheres no Brasil para acessarem o ensino formal, da educação inicialmente voltada a uma pauta de costumes e do cuidado com o lar e os/as filhos/as. A escolha das autoras Helena Hirata e Danièle Kergoat, ao descreverem como se dá a divisão sexual do trabalho e como ela é socialmente (re)produzida em nossa sociedade, e da pesquisadora Betina Stefanello de Lima que explica as barreiras e desafios que constituem o Labirinto de Cristal, disposto antes mesmo do ingresso das mulheres na vida acadêmica e posteriormente na trajetória profissional.

Para o terceiro capítulo, intitulado *As mulheres nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba*, escolhemos um trecho da música de Francisco el Hombre, que têm em suas primeiras estrofes: “Triste, louca ou má/ Será qualificada/ Ela quem recursar/ Seguir receita tal/ A receita cultural [...]”. Tal como nessas linhas, a autora Maria Rosa Lombardi explica as dificuldades encontradas pelas mulheres ao adentrarem nas carreiras de Engenharia, os questionamentos a respeito das suas escolhas profissionais e da capacidade de se inserirem nas carreiras das áreas de exatas e tecnológica. Da mesma forma, sobre últimos versos “*Que um homem não te define/ Sua casa não te define*”, ao ocuparem um espaço masculino, como os cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, as estudantes respondentes vivenciam discriminações de gênero e, constantemente, são submetidas a “supostas brincadeiras” na tentativa de definir que esse espaço e essa profissão a elas não pertence.

No quarto capítulo, trazemos a Assistência Estudantil e os desafios no Ensino Superior. Para iniciá-lo, recorremos a uma canção do mestre Gonzaguinha, que alerta: “A gente quer viver pleno direito/ A gente quer viver todo respeito/ A gente quer viver uma nação/ A gente quer ser um cidadão”.

O acesso à educação é um dos direitos fundamentais aos seres humanos, assim sendo, ratificamos que todos/as/es devem ter as mesmas oportunidades de acesso e permanência em todos os níveis de ensino e a que nos refere esta tese ao Ensino Superior. As mulheres participantes da pesquisa, em situação de vulnerabilidade social, estudantes de Engenharia, ao serem beneficiárias da Assistência Estudantil, como preconiza o Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, oportuniza-as condições (mesmo que não sejam em sua totalidade) de permanecerem e diplomarem-se nos cursos de Engenharia da instituição. No entanto, nesse capítulo, também abordamos a pandemia da Covid-19 no Brasil e seus impactos nas trajetórias de vida e acadêmicas e de que forma a Assistência Estudantil da UTFPR respondeu a essas demandas, afinal como também traz a canção: “A gente quer é ter muita saúde/ a gente quer viver a liberdade/ a gente quer viver felicidade”. Em um período de tamanho desafio, essas estudantes precisam novamente recorrer à Assistência Estudantil, seja no auxílio alimentação, ou na aquisição de chips de internet e nos empréstimos de notebooks para dar continuidade aos estudos que, no período da pesquisa, ocorria de forma remota.

No quinto capítulo, intitulado *O caminho metodológico da pesquisa*, seguimos os passos da música de Toquinho, que em suas estrofes nos traz a seguinte reflexão: “Enquanto isso outras histórias vão/ Acontecendo comigo, e com outras/pessoas também/ Aí a solidão da bagagem/ Faz a viagem mais longa e mais pesada, E nada me ensina, a não ser contar tudo ao vento/ Mas, de repente eu vejo ao meu lado, pessoas com bagagens e histórias/ Mais pesadas que a minha/Que seguem seus destinos”. Nesse sentido, esta tese foi construída coletivamente, em um período de desmontes de políticas públicas, com aumento dos índices violências domésticas, aumento da pobreza, de um desgoverno descomprometido com a classe trabalhadora e período esse, adensado por um dos piores acontecimentos sanitários vividos pela humanidade, a pandemia do Coronavírus.

Os resultados alcançados nesta tese foram construídos a partir de perspectivas e teorias, mas também de posições políticas e vivências pessoais que permitiram um olhar humano guiado por uma metodologia que permitiram conhecer

um pouco mais da realidade dessas estudantes de Engenharia da UTFPR Curitiba participantes da pesquisa. Outras análises poderiam ser feitas, se a escolha fosse de outras teorias e de outros posicionamentos políticos. A Ciência se faz também por diferentes interpretações e de diferentes leituras que poderão trazer outros elementos e questões não contemplados nesta pesquisa, que tinha objetivos a serem alcançados e se dedicou a isso.

Retomamos a música AmarElo, no início do capítulo sexto, o de *Análise e discussão dos dados coletados*: “Permita que eu fale/ Não as minhas cicatrizes/ Se isso é sobre vivência/ Me resumir a sobrevivência/ É roubar o pouco de bom que vivi”. Nesta pesquisa, não demonstramos apenas as cicatrizes cunhadas ao longo do percurso nas estudantes participantes ao enfrentarem diferentes barreiras e desafios, mas também suas conquistas, publicizando suas vozes e vivências. E é por meio desse olhar que ressaltamos alguns resultados encontrados na pesquisa.

Verificamos que as estudantes em situação de vulnerabilidade social, que mudaram da cidade para cursarem Engenharia na UTFPR Campus Curitiba, são mulheres que se declaram brancas, pretas e amarelas; solteiras e casadas, mães e filhas e, em sua maioria, estudantes oriundas de escolas públicas.

O ingresso destas estudantes em uma universidade pública de qualidade é uma resposta à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, demonstrando sua importância para a democratização dos espaços universitários para os/as pobres, as mulheres em situação de vulnerabilidade social, os/as negros/as, os/as indígenas e as pessoas com deficiência.

Ao se mudarem para Curitiba, a maior parte delas passou a residir sozinha, em repúblicas e/ou com amigos/as ou em moradia estudantil. Para realizarem o deslocamento entre moradia e instituição de ensino, utilizam o transporte público ou se deslocam a pé, enfrentando temores, violências e assédios.

Em relação à escolha do curso nas áreas de Engenharia, nossas respondentes destacam o bom desempenho nas disciplinas de exatas como a principal motivação. Ressaltamos que as mulheres ocupam cerca de 19% das vagas dos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba, dado que vai no mesmo sentido do número de registros de mulheres engenheiras no CREA-PR. No entanto, mesmo ocupando 55% das vagas do ensino superior (INEP, 2021), esses dados ainda não se refletem nos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba.

Uma das principais dificuldades apontadas pelas respondentes na permanência nos cursos de Engenharia é a financeira, a qual impacta nas vidas das estudantes, particularmente no tocante ao medo e à insegurança de conseguirem se manterem sozinhas em outra cidade, sendo responsáveis pelo próprio sustento e todas as questões que envolvem a nova residência.

A vulnerabilidade financeira repercute no cotidiano destas alunas. O auxílio estudantil, por si só, não é capaz suprir as suas necessidades básicas. Em consequência, para sobreviverem, passam a vivenciar uma dupla jornada: a vida acadêmica e o trabalho e/ou o estágio remunerado; o que facilmente se transforma em uma tripla jornada quando, ao chegarem em suas residências, já cansadas, são responsáveis pela organização e demais atividades referentes à vida doméstica, ou uma quarta jornada, quando mães.

Com efeito, as estudantes participantes não conseguem vivenciar plenamente a vida acadêmica. Por causa da rotina de trabalho, são impossibilitadas de participar de congressos, seminários, programas de extensão e até mesmo de atividades de lazer com os/as demais colegas de curso. Isso, seja pela agenda atribulada, seja pela carência econômica, colocando-as em desvantagem em relação aos/as outros/as estudantes.

As estudantes respondentes também alertam para a dificuldade de permanência no curso encontrada pelas estudantes mães, uma vez que a instituição não disponibiliza nenhum programa de auxílio estudantil que contemple essa situação, embora a creche esteja elencada como uma das ações prioritárias no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

Verificamos que as estudantes em situação de vulnerabilidade dos cursos de Engenharia participantes percebem, e mais do que isso, vivenciam situações de insegurança e de dificuldades financeiras que implicam suas trajetórias acadêmicas. São desafios e barreiras que se consubstanciam nos labirintos percorridos por essas mulheres e indicam demandas para além do auxílio estudantil, como o acompanhamento pedagógico, psicológico, social e de saúde.

Os resultados, também evidenciam a preocupação das bolsistas respondentes frente à instabilidade econômica em que se encontra o Brasil durante o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro, com os constantes cortes nos recursos da educação, o que traz ansiedade pela dúvida em relação à manutenção ou não do Programa de Assistência Estudantil.

Ressaltamos as dificuldades enfrentadas e apresentadas pelas estudantes durante o processo de seleção do auxílio estudantil na UTFPR Campus Curitiba: o edital extenso, o grande número de documentos comprobatórios, os parcos e insuficientes valores pagos pelo auxílio estudantil e as dificuldades financeiras vivenciadas quando não são contempladas pelas bolsas. As estudantes questionam a falta de um espaço de escuta para dúvidas e soluções para os casos individuais, no que se refere aos assédios, discriminações de gênero e raça e xenofobia vivenciadas no Campus.

A pesquisa também revela as demandas das participantes em relação à Assistência Estudantil, dentre as quais, espaços de acolhimento e de discussão para as estudantes mulheres; criação do auxílio creche/educação infantil e que sejam avaliadas questões específicas das mulheres nas análises dos índices de vulnerabilidade, como o custo com absorventes e a questão do transporte, uma vez que as mulheres estão sujeitas a situações de assédios e importunação sexual em seus deslocamentos.

No que tange à avaliação da Assistência Estudantil, o auxílio foi considerado, pelas respondentes, como fundamental para a sua permanência no curso, destacando que, nos momentos em que não foram contempladas, necessitaram trancar o período ou cancelar disciplinas para custear as despesas e se manterem na cidade. Em relação à alimentação, as estudantes participantes apontam a importância do Restaurante Universitário, que, por diversas vezes, propicia as únicas refeições de qualidade que realizam durante a semana.

Nesse contexto, ainda, a pandemia do Covid-19, uma das principais tragédias sanitárias do nosso século, deixou milhões de mortos em todo o mundo, levou a humanidade ao isolamento social, ocasionou crises econômicas que adensaram ainda mais as desigualdades de gênero, raça e classe. Diante desse cenário, as dificuldades vivenciadas pelas estudantes de Engenharia respondentes foram muitas: a mudança do modelo de ensino presencial para o remoto; as inseguranças em relação à saúde de cada uma delas e de seus familiares e amigos/as, além das dificuldades de transformar a moradia em sala de aula. Somado a tudo isso, a socialização dificultada pelo isolamento social e pelas aulas em formato não presencial.

As questões financeiras referentes à alimentação também foram agravadas àquelas para as quais o Restaurante Universitário era a única possibilidade de uma alimentação de qualidade. Com a incerteza sobre a continuidade da Assistência

Estudantil, as estudantes se viram diante da possibilidade de retornar às suas cidades de origem por não terem condições de sustentarem em Curitiba.

Ressaltamos que todas as estudantes participantes trazem relatos de agravamento de sofrimento mental durante a pandemia do COVID-19, como ansiedade, depressão e angústia, seja pela falta de respostas e expectativas diante um futuro incerto, seja pelo isolamento social, a perda de familiares e/ou amigos/as, a adaptação a uma nova rotina de vida e o medo de precisar desistir do curso de Engenharia.

Diante todos esses obstáculos e dificuldades causadas pela pandemia, e que repercutiram em todas as áreas das vidas, das trajetórias acadêmicas das estudantes respondentes e de acordo com seus relatos, a Assistência Estudantil oportunizou condições de permanência na instituição.

O apoio recebido com o empréstimo de *notebooks* e os pacotes de dados de *internet* recebidos durante a pandemia possibilitaram a essas estudantes em situação de vulnerabilidade social as mesmas condições de acesso à educação, então remota, que os/as demais estudantes. Ao menos no quesito material, vale colocar que, de acordo com o relatório da ASSAE, no ano de 2020, nenhum/a estudante beneficiário/a do auxílio estudantil da UTFPR teve a sua matrícula trancada, demonstrando que o Programa de Assistência Estudantil contribui para a permanência desses/as estudantes na instituição.

Importante destacar que os percursos percorridos por essas estudantes durante a graduação estão imbricados pelas desigualdades de gênero, de raça e classe, tendo elas vivenciado preconceitos e violências simplesmente por serem mulheres.

As estudantes participantes relatam constantemente a necessidade de provar sua capacidade por cursarem as Engenharias, espaços esses ocupados majoritariamente por homens, o que não seria necessário se fossem homens, uma vez que a capacidade intelectual desses quase nunca é questionada ao ocuparem espaços de poder. Elas também relatam a cobrança de um aproveitamento acadêmico superior ao cobrado dos estudantes.

Verificamos ainda que as estudantes sofrem assédios no deslocamento para a instituição e, ao chegarem na universidade, espaço esse que deveria ser de acolhimento, construção e socialização do conhecimento, enfrentam “piadinhas” e “brincadeiras” preconceituosas por parte de colegas e professores que tentam

enquadrá-las na esfera privada, reproduzindo a divisão sexual do trabalho na qual a mulher estaria destinada aos afazeres domésticos e familiares e às atividades do cuidado.

As estudantes participantes relatam também serem preteridas ao buscarem vagas de estágios e, quando ingressam nas carreiras tecnológicas, são tratadas e percebidas como subordinadas por aqueles que exercem as mesmas funções.

Em relação à visibilidade, as respondentes relatam se sentirem invisíveis nas salas de aulas. Ademais, quando apresentam um projeto, por exemplo, não são ouvidas e suas opiniões não são acatadas. As estudantes se deparam constantemente com violências simbólicas, as quais ocasionam sofrimento e até mesmo adoecimento. Destacamos, novamente, que todas as estudantes realizam algum tipo de acompanhamento de saúde, medicamentoso e/ou terapêutico em relação ao sofrimento mental.

Algumas delas se utilizam da estratégia do *drible da dor*. Em suas falas, percebemos que se utilizam desse recurso para continuar seguindo em diante em suas trajetórias acadêmicas, embora, como já citado em Lima (2013), é recurso que as impede de se perceberem e se organizarem coletivamente.

Verificamos que situações de racismo foram vivenciadas pelas estudantes. Ressaltamos que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, contribuiu e contribui para o acesso das mulheres negras ao ensino superior. No entanto, a permanência ainda necessita que outros mecanismos e políticas sejam implementadas para que essa seja garantida, e que crimes como o racismo e a injúria racial dentro e fora da instituição devem ser punidos.

Uma estudante relatou sofrer xenofobia por parte dos colegas de curso, que questionam suas origens e costumes. São violências e preconceitos que as estudantes enfrentam em suas trajetórias, seja na sala de aula, seja nos campos de estágio e demais espaços. Tais agressões podem trazer repercussões negativas na vida pessoal e acadêmica da estudante, como o comprometimento do rendimento acadêmico e/ou o abandono da universidade e até mesmo implicações de sofrimento mental. Diante de tais crimes, é imprescindível a criação de ações/campanhas preventivas para toda a comunidade acadêmica e a punição dos/as criminosos/as por parte da UTFPR.

Em relação à relevância da pesquisa e durante o processo de desenvolvimento deste documento doutoral, a cada análise das falas das estudantes,

tanto mais nos aproximávamos dos resultados e mais ratificávamos a importância deste trabalho, principalmente no espaço sócio-ocupacional em que foi realizada esta pesquisa. Foi nesse espaço que vislumbramos a substancialidade da tese para a ampliação e fomentação dos debates para todos/as aqueles/as profissionais que atuam na Assistência Estudantil.

Ao desenvolvermos um estudo que contempla a Assistência Estudantil e as barreiras e os desafios dispostos ao longo da graduação das estudantes mulheres dos cursos de Engenharia, possibilitamos contribuir no planejamento e execução de ações que oportunizem condições de acesso e permanência dessas estudantes no Ensino Superior, uma vez que os resultados da pesquisa apontam a essencialidade da Assistência Estudantil para que as estudantes em situação de vulnerabilidade social permanecem em suas graduações e cheguem à diplomação.

Para além das demandas elencadas pelas estudantes participantes, sugerimos que as ações da Assistência Estudantil na instituição sejam desenvolvidas a partir de uma perspectiva de gênero; que contemplem a mãe estudante, o acolhimento, a escuta, as ações de prevenção e a criação de um espaço para denúncias e punição nos diferentes casos de assédio, racismo, xenofobia e demais violências.

Verificamos que os trajetos percorridos pelas estudantes em situação de vulnerabilidade social dos cursos de Engenharia da UTFPR Campus Curitiba durante a graduação são constituídos de labirintos e obstáculos decorrentes das discriminações de gênero, classe e raça. São estudantes que, ao ingressarem em cursos hegemonicamente masculinos, provocam mudanças na história da universidade e das carreiras de Engenharia.

Dessa forma, verificamos a tese de que as estudantes participantes da pesquisa, por serem mulheres, vivenciam diferentes barreiras e desafios durante a graduação em Engenharia. Nesse sentido, a assistência estudantil da UTFPR Campus Curitiba possibilita a essas estudantes permanecerem na instituição contribuindo para a efetivação do direito à Educação Superior.

Assim, ratificamos que a Assistência Estudantil pode contribuir para a permanência e diplomação das estudantes socialmente vulnerabilizadas, auxiliando na democratização do Ensino Superior e, principalmente, na eliminação das barreiras que constituem os labirintos dispostos em suas graduações.

Com base nos resultados encontrados nesta tese, sugerimos que outros estudos sejam realizados a partir das trajetórias acadêmicas das estudantes e da interseccionalidade da categoria raça. Ou ainda, a realização de um estudo comparativo de como se dá o deslocamento nos labirintos dispostos ao longo das trajetórias acadêmicas entre as estudantes negras de Engenharia. Outra sugestão para estudos futuros é analisar a trajetória das estudantes dos cursos de Engenharia nos demais campi localizados no interior do estado do Paraná.

Averiguamos que as estudantes participantes em situação de vulnerabilidade social, ao ingressarem na graduação, sobretudo nas carreiras tecnológicas, provocam uma ruptura no Ensino Superior, como nos cursos de Engenharias da UTFPR Campus Curitiba, exigindo de toda a comunidade acadêmica (re)pensar em ações que as contemplem no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e que nessas ações reverberem nas trajetórias e vivências destas estudantes. Ratificamos que os desafios a serem enfrentados pela Assistência Estudantil demandam ações e políticas que garantam não só o acesso, mas igualmente as oportunidades de permanência e diplomação dessas estudantes.

Nesse sentido, a garantia de maior equidade dessas estudantes em situação de vulnerabilidade no acesso à educação superior e aos cursos de Engenharias oportunizadas pelo Decreto Nº 7.234 de 19 de julho de 2010, nos revela um comprometimento com democratização do conhecimento, ao possibilitar a igualdade de permanência dessas mulheres estudantes em um espaço de poder e conhecimento em que possam construir as suas trajetórias acadêmicas e também implica a construção de um novo modelo de universidade, pensada coletivamente a partir de seus/suas sujeitos/as.

Por fim, encerramos esta tese com a mesma epígrafe que iniciamos este trabalho, agora tomadas por um desejo e uma busca cotidiana e coletiva:

Temos compromisso com os direitos humanos, a cultura e o reconhecimento da diversidade, que proteja as pessoas de todas as formas de violência, opressão, desigualdades, discriminações e que garanta o direito à vida, à liberdade, à memória e à verdade. Estamos comprometidos com a dignidade humana de todos os brasileiros e brasileiras e com a defesa da população historicamente privada de direitos no Brasil¹⁸⁰.

180 SILVA, Luís Inácio; ALCKMIN FILHO, José R. **Diretrizes para o programa de Reconstrução e Transformação do Brasil**. Coligação Brasil da Esperança. Lula Alckmin 2023 – 2026 . Disponível

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Maria Jung de. **Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários: relação com indicadores de assistência estudantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. (Feminismos Plurais) São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAGGIO, Adriana Túlio; LUZ, Nanci Stancki da. A dimensão política do assédio sexual de rua: aplicativos de mapeamento como iniciativas de cidade inteligente. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 132-151, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160193. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160193>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BAGGIO, Adriana Tulio; LUZ, Nanci Stancki da. A impunidade do assédio sexual de rua: um vácuo jurídico sustentado pela cultura da violência contra a mulher. In: BERTOTTI, Bárbara Mendonça et al. (org.). **Gênero e resistência: memórias do II encontro de pesquisa por/de/sobre mulheres**. v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/524resistencia>. Acesso em 24 abr 2022.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Assédio moral: a violência sutil** — análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações**. São Paulo: Educ, 2006.

BASTOS, João Augusto. A Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas. In: SILVA, Maclovia Corrêa da (Org.). **Conversando com a tecnologia: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica**. Curitiba: Ufpr, 2015. p. 51-89.

BARDIN., Laurence. **Análise de Conteúdo**. Paris: Puf., 1977.

BAZZO, Walter; et. al. Os estudos CTS. In: _____ **Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Espanha: OEI, 2003. **Sociedade**. O desafio da interação. Londrina: IAPAR, 2004, pp. 11-46.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social e Método. **Política Social: Fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009

BERLINK, Fernanda. Seis meses após doméstica ser a 1ª a morrer de Covid no RJ, outras profissionais relatam desafios na pandemia. Folha de S. Paulo, Rio em 17 de

em:<<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/280001607829/pje-3b1196fd-Proposta%20de%20governo.pdf>>. Acesso em 27. Out. 2022.

set. de 2020. Disponível em: <<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/06/motoristas-domesticas-e-pedreiros-estao-entre-os-que-mais-morrem-de-Covid-19-em-sp.html>>. Acesso em: 22 de set. de 2020.

BIRMAN, Joel. Saúde Mental. In: BIRMAN, Joel. **O Trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 50-56, fev. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1054/1062>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social no Brasil**: um direito entre a originalidade e conservadorismo. Brasília: GESST/SER/UnB, 2003.

BOURDIEU, P.A. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, ALFREDO (Org.). **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 65-71.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928**, Autoriza o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessário para a sua construção. Rio de Janeiro, 1928. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Publica. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 12 jun.2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição dos República Federal do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição dos República Federal do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho 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. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.

Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 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. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021**. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual; e altera a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, para determinar que as cestas básicas entregues no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) deverão conter como item essencial o absorvente higiênico feminino. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14214.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras, profissionais de prestígio. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 7, 1-2, p. 9-24, 1/2 sem. 1999.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas**. Estudos Feministas, Florianópolis, 24(3), set./dez./2016.

CAVALCANTI, Rosangela Wojdela. **Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CAVALCANTI, Rosangela Wojdela; LUZ, Nanci Stancki da. A presença das estudantes negras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; SILVA, Anderson Lincoln da (org.). **Tópicos em Ciências Sociais - Volume 6**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. Cap. 11. p. 104-108. Disponível em: <<https://poisson.com.br/2018/produto/topicos-em-ciencias-sociais-volume-6/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CEREZO, José Antonio López. Ciência, Tecnologia e Sociedade: o Estado da Arte na Europa e nos Estados Unidos. In: SANTOS, Lucy Woellner dos (org.): **Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação**. Londrina: IAPAR, 2004. Lucy

Woellner dos Santos (org): *Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação*. Londrina: IAPAR, 2004.

CITELLI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revistas estudos feministas**, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100007/8898>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CNN BRASIL. OCDE: **60% das mulheres assumiram maior parte das funções da casa na pandemia**. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/ocde-60-das-mulheres-assumiram-maior-parte-das-funcoes-da-casa-na-pandemia/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Resolução do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) nº 273**, de 13 março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

COLLINS, Patricia H. Intersectionality's definitional dilemmas. **Annual review of sociology**. 41 (1), 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>>. Acesso em: 05 ago. 2022. Tradução livre

CREA – PR. Conselho Regional De engenharia e Agronomia do Paraná. **Perfil das Mulheres Engenheiras do Paraná – 2020**. Sistema de Informações Geográficas do CREA-PR. Disponível em: <<https://sig.crea-pr.org.br/sig/>>. Acesso em: 06 jun. 2021

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

DAGNINO, Renato. As trajetórias dos estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade e da política científica e tecnológica na Ibero-América. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 03-36, jul. 2008. ISSN 1982-5153. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37483>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

EL HOMBRE, Francisco. **Triste, louca ou má**. 2016. Letra disponível em <<https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>> Acesso em: 23 ago. 2022. Para ouvir: <<https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>> Acesso em: 23 ago. 2022. Todos os direitos reservados.

EMICIDA; VITAR, Pablo; MAJUR. Álbum **AmarElo**, Rio de Janeiro: Sony Music, 2019. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>>. Acesso em 24. Ago. 2022. Para ouvir: <<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>>. Todos os direitos reservados.

FAULKNER, Wendy. Tornar-se e pertencer: processos de generificação na engenharia. **Cadernos de gênero e tecnologia**, 10(3), 21-32. 2007. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6161>. Acesso em 06. Ago. 2022.

FELKER, Reginald Delmar Hintz. **O dano moral, o assédio moral, o assédio sexual nas relações de trabalho frente a doutrina, jurisprudência e legislação**. São Paulo, 2006. Disponível em: < <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/6692>>. Acesso em: 06. Ago. 2022.

FISCHMANN, Roseli. (2020). Acesso ao Ensino Superior, Xenofobia e Racismo: Fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, 12(27), 320–345. recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/985> . Acesso em 05.mai. 2022.

FIGUEIREDO, Patrícia Maria. **Assédio Moral contra mulheres nas organizações**. Ed. Cortez. São Paulo. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Diana et al. Pandemia de Desigualdades: questões de gênero e os impactos psicossociais da covid -19. **Revista de Psicologia da Imed**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 108-123, 13 jul. 2021. Semestral. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4450/2883>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FONAPRACE (Brasil). Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (org.). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

FOX-KELLER, Evelyn. The Gender/Science System: or, Is Sex to Gender as Nature Is to Science? **Hypatia**, v. 2, n. 3, p. 37-49, set. 1987.

GIL, Antonio Carlos; GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGUINHA, Luiz G. do N. Júnior. **É**. Rio de Janeiro: EMI, 1988. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/16456/> Acesso em <28 agos.2022 Para ouvir, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fwzc9CiyzqQ> . Acesso em <28 ago.2022

GUNDIM, V. A.; Encarnação, J. P. da; Santos, F. C.; Santos, J. E. dos, Vasconcellos, E. A; Souza, R. C. de. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2º. ed. –** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HARDING, Sandra. **Feminismo y ciencia**. Barcelona, Morata, 1986.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. In **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 37, n. 132, set/dez 2007. p. 595-609. Disponível em: < <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: IAMAMOTO, Marilda Vilela et al. **Serviço social: direitos e competências profissionais**. Brasília: Cfess, 2009.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Censo da Educação Superior (2019)**, INEP, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 25 jan. 2022.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação** Publicado em 08/07/2021 Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>> > Acesso em 25 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KREIMER, Pablo. **El Científico también es un Ser Humano**. Buenos Aires, Siglo Veinte uno Editores, 2009.

LEITE, José Carlos Corrêa. **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ufpr, 2010. 170 p.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 21, n. 3, Florianópolis, set/dez 2013. p. | 883-903. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2013000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2021.

LOMBARDI, Maria Rosa. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras, profissionais de prestígio. **Estudos feministas**. UFSC. V. 7, n. 1 e 2 – Número Duplo – Dossiê Mulheres Indígenas. P. 1-16. Florianópolis. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11950/11217>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Engenheiras e Pesquisa Científica e tecnológica no Brasil: Construção das Carreiras e Desafios**. 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277208903_ARQUIVO_LombardiMRF92010.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

LOMBARDI, Rosa Maria. **Violência Simbólica e Concreta Contra a Mulher: o caso dos (as) engenheiros (as) de obra. o caso dos (as) engenheiros (as) de obra**. 2020. Entrevista transcrição e resumo de Karina Rossetto Obrzut. NUEVO, Núcleo de Estudos da Violência Organizacional. Disponível em: <https://nuevoblog.com/2020/11/03/nuevo-debate-violencia-simbolica-e-concreta-contra-a-mulher-no-trabalho-o-caso-dos-as-engenheiros-as-de-obra-com-a-professora-dra-maria-rosa-lombardi/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Mulheres engenheiras no mercado de trabalho brasileiro: qual seu lugar?** Mulher e trabalho, V.4, 2004, p. 45-59. Disponível em: <<https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2700/3022>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina**. 2005. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileira: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 36. n.127 163. P. 173-202. Jan/abril 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/YC58w98m3kPZnzFCGDhxzWj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 jun. 2021.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira & gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 63-86, 13 dez. 2006. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/rts.v2n3.2485>. Disponível em: DOI: 10.3895/rts.v2n3.248. Acesso em: 14 jan. 2021.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras na construção civil: a feminização possível e a discriminação de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 47.n. 163. P. 122-146. Jan/mar 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3619/pdf>>. Acesso em 17 jun. 2021.

LOMBARDI, Maria Rosa. Carreiras de engenheiras em pesquisa científica e tecnológica: conquistas e desafios. **Scielo Brasil – Cadernos de pesquisa**, v. 41. n. 144, dez 2011, p. 886-903. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/4qvx9YYZk87dDvVQcztYSHb/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 17jun. 2021.

LOPES, Isabela Pereira; VIEIRA, José Jairo. Qual a função da creche universitária? As finalidades das unidades universitárias federais de Educação Infantil ontem e hoje. **Educece**, Rio de Janeiro, p.1-15, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: perspectivas pós-estruturalista. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *corpo educado, pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rj: Vozes, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: perspectivas pós-estruturalista. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *corpo educado, pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo. Contexto. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013

LÖWY, Ilana. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2009. p. 40-44.

LUM, Kayhryn Dominique. **Pobreza Menstrual**: uma questão de dignidade, justiça de gênero e saúde pública. uma questão de dignidade, justiça de gênero e saúde pública. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/pobreza-menstrual-uma-questao-de-dignidade-justica-de-genero-e-saude-publica/#:~:text=O%20primeiro%20passo%20para%20a, tratar%20a%20menstrua%C3%A7%C3%A3o%20com%20naturalidade>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Grupo de Estudos sobre Relação de Gênero e Tecnologia: dez anos de produção científica. **Tecnologia & Humanismo**, Curitiba, v. 37, n. 23, p. 67-94, 2009. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6249/3900>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LUZ, Nanci Stancki da; GITAHY, Leda. Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entrelaçando gênero e diversidade**: matizes da divisão sexual do trabalho. Curitiba, Pr: Utfpr, 2016. Cap. 2. p. 55-90

LUZ, Samoara Viacelli da; MOREIRA, Herivelton. A Formação Pedagógica de Docentes de Cursos de Engenharia. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ufpr, 2016. Cap. 5. p. 97-114.

MARASCIULO, Marília. **Pobreza Menstrual: entenda os impactos e ambientais do sangramento**. Revista Galileu. Maio de 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/05/pobreza-menstrual-entenda-os-impactos-sociais-e-ambientais-do-sangramento.html>. Acesso em 06 ago 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORE: Mecanismo on-line para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: < <http://www.more.ufsc.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria Normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria Normativa do MEC nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

LUM, Kayhryn Dominique. **Pobreza Menstrual: uma questão de dignidade, justiça de gênero e saúde pública**. uma questão de dignidade, justiça de gênero e saúde pública. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/pobreza-menstrual-uma-questao-de-dignidade-justica-de-genero-e-saude-publica/#:~:text=O%20primeiro%20passo%20para%20a, tratar%20a%20menstrua%C3%A7%C3%A3o%20com%20naturalidade>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LUZ, Samoara Viacelli da; MOREIRA, Herivelton. A Formação Pedagógica de Docentes de Cursos de Engenharia. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, SANTOS, Oséias de (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ufpr, 2016. Cap. 5. p. 97-114.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 101 p

MORE: **Mecanismo online para referências**, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: < <http://www.more.ufsc.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria Normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria Normativa do MEC nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portaria do MEC nº 544, 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MUSIAL, Denis Cezar; MARCOLINO-GALLI, Juliana Ferreira. Vulnerabilidade e risco: apontamentos teóricos e aplicabilidade na Política Nacional de Assistência Social. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 291-306, 2019. Disponível em: < [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_44_SL2%20\(1\).pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_44_SL2%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2021.

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do. **Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA**: um estudo sobre o acesso e desempenho. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24257>. Acesso em 06. Ago. 2022.

NOIS. Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS (2020). Disponível em: <<https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-Covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

OIT, 2020 . International Labour Organization. (2020, 07 de abril). ILO **Monitor: Covid-19 and the world of work**. Second Edition. Updated estimates and analysis.

Genebra, Switzerland: Autor. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_740877.pdf

OLIVEIRA, Aline Soares; Edson Barros Macedo; Iane Lima Souza. Sofrimento psíquico entre os discentes do ensino superior. **Revista Trabalho En(Cena)**, 5(1), 213-226. 2020. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/7455/16866> > Acesso em 22. Out. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância**: Declaração. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

OXFAM BRASIL. **A pandemia da Covid-19 e suas consequências para a população indígena**. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/blog/a-pandemia-da-covid-19-e-suas-consequencias-para-a-populacao-indigena/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PAULO, Paula Paiva . **Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa**. 07 jun. 2021
Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Potyara A. P.. Políticas Públicas e Necessidades Humanas com Enfoque no Gênero. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 12, p. 67-86, jun. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/437>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PEREIRA, Ágatha Miriã; SANTOS, Willian. Estudantes universitários de origem popular: retrato da presença da comunidade na universidade. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; COSTA, Warley da (org.). **Educação e Diversidade em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. Cap. 3. p. 45-58.

PEREZ SEDEÑO, Eulália. Mujeres pioneras en las ciencias: una mirada a la realidad em iberoamerica. In: CARVALHO, Marília Gomes de. **Ciência, Tecnologia e gênero: abordagens iberoamericanas** (org.). Curitiba: UTFPR, 2011. p. 213-232.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PITTY, Priscilla N. L. **Desconstruindo Amélia**. Rio de Janeiro: Polysom, 2009. Letra disponível em: < <https://www.letras.mus.br/pitty/1524312/> > Acesso em 20 ago.2022. Música disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Ph3ZXYcYDC4> >. Todos os direitos reservados.

ROSEMBERG, Fulvia. MULHERES EDUCADAS E A EDUCAÇÃO DE MULHERES. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 425-458. Edição do Kindle.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, Sp: Edusc, 2001. 384 p. Tradução de Raul Fiker.

SERIO, Tricia. Speak up about subtle sexism in science. **Nature**, [s.l.], v. 532, n. 7600, p.415-415, 26 abr. 2016. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1038/532415a>.

SEMESP (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior). Instituto SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021. São Paulo: SEMESP, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SEYFERTH, Giralda. COLONIZAÇÃO, IMIGRAÇÃO E A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL. **Revista USP**, [S. l.], n. 53, p. 117-149, 2002. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>. Acesso em: 06. Ago. 2022.

SILVA, L. M. N.; NUNES, C.; QUEIROZ, Z. F. de. O ônus da maternagem e os impactos na trajetória educacional e acadêmica das mulheres. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 624–642, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp624-642. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10047>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, Luís Inácio; ALCKMIN FILHO, José R. **Diretrizes para o programa de Reconstrução e Transformação do Brasil**. Coligação Brasil da Esperança. Lula Alckmin 2023 – 2026. Disponível em: <<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/280001607829/pje-3b1196fd-Proposta%20de%20governo.pdf>>. Acesso em 27. Out. 2022.

SILVA, Márcia Terra da. **A engenheira — um estudo empírico da divisão sexual do trabalho** (dissertação de mestrado). 1992. São Paulo: EAESP/FGV. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10455> > Acesso em: 18 dez. 2020.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente**. Brasília: IPEA, 2020. (Textos para discussão). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf>. Acesso em: 28 jul.2021.

SILVA, T. F. C.; ARAÚJO, A. C. C.; SÁ, L. A.; NASCIMENTO, V. S. (2020). Atuação de psicólogos da Universidade Federal de Campina Grande durante a pandemia do

Covid-19. Doxa: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, 22(2), 492-512. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i2.14129>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

SLATERRY, Gram, GAIER, Rodrigo Viga. **A Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead** Disponível em: <A Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead | Reuters>. Acesso em: 20 de set. de 2020.

SOUZA, Alana Assunção Damasceno de; SOARES, Iana de Oliveira. O processo de avaliação socioeconômica dos países: desafios e possibilidades. In: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. Cap. 3. p. 121-188. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeeducacao_site_completo.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

SCOTT, Joan Wallach. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 13 (1), n. 216, p. 11-30, jan.-abr. 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº14. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt> >. Acesso: jul. de 2021.

TAQUETE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 192 p.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

THEIGHER, Thamiris. **Conheça a história de Enedina Marques, a primeira engenheira negra do Brasil**. INBEC Pós-graduação. 2018. Disponível em: <https://inbec.com.br/institucional/sobre-o-inbec>. Acesso em: 06 jun. 2021.

TOQUINHO, Antonio P. Filho. Rio de Janeiro: BMG/ RCA, 1989. Letra disponível em: <Caminhando Juntos - Toquinho - LETRAS.MUS.BR>. Acesso em 28 ago.2022. Disponível para ouvir, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fwzc9CiyzqQ>>. Acesso em <28 ago.2022.

UNESCO (Brasil). Unesco (org.). **Declaração Mundial sobre Educação Superior: declaração mundial sobre educação superior no século xxi; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior**. Brasília: Unesco Office In Brasilia, 1998. 51 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 06 ago. 2022.

VAIANO, Maria Claro. 52% das brasileiras já sofreram com pobreza menstrual, aponta pesquisa. **Revista Galileu**. Brasil, mar. 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2022/03/52-das-brasileiras-ja-sofreram-com-pobreza-menstrual-aponta-pesquisa.html>. Acesso em: 06 ago. 2022.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio pública a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, 18(2). 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1590>>. Acesso: 05 jun. 2022.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 10, p. 309–344, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474>. Acesso em: 06 Ago. 2022.

VENTURINI; Ernesto; GOULART; Maria Estela Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016.

VESSURI, Hebe M.C. Perspectivas recientes en el estudio social de la ciencia. **Interciencia**, vol. 16, n. 2, p. 60-68, 1991. Disponível em: <[ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%201/Vessuri\(1991\).pdf](ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%201/Vessuri(1991).pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2019.

VICK, Mariana. **Como a pandemia agrava o risco de invasões em terras indígenas** Nexo Jornal 18 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/04/18/Como-a-pandemia-agrava-o-risco-de-invas%C3%B5es-em-terras-ind%C3%ADgenas>>. Acesso em: 20 abr. 2020..

VIGISAN : relatório final/**Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar** – PENSSAN. -- São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert : Rede PENSSAN, 2022. -- (Análise; 1) PDF ISBN 978-65-87504-50-6. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em 25. Jun. 2022.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio pública a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, 18(2). 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1590>>. Acesso: 05 jun. 2022.

VENTURINI; Ernesto; GOULART; Maria Estela Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p.94-115, jul./dez. 2016.

VESSURI, Hebe M.C. Perspectivas recientes en el estudio social de la ciencia. **Interciencia**, vol. 16, n. 2, p. 60-68, 1991. Disponível em: <[ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%201/Vessuri\(1991\).pdf](ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/CT010/aula%201/Vessuri(1991).pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2019.

WAJCMAN, Judy. **Technofeminism**. Polity Press: Cambridge, UK. 2004. pp. 10-54.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Vulnerabilidade Social**. Verbetes. GESTRADO. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <
<https://gestrado.net.br/verbetes/vulnerabilidade-social/>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

APÊNDICE A – Quadro 8: Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre as temáticas: Engenharia; Mulheres, Gênero; Ciência; Universidade; Permanência e Assistência Estudantil (2010-2020)

Quadro 8. Síntese de resultados de pesquisas consultadas sobre as temáticas: Engenharia; Mulheres, Gênero; Ciência; Universidade; Permanência e Assistência Estudantil (2010-2020)

	Título	Autores/as	Instituição	Tipo	Ano	Principais resultados e/ou conclusões
Gênero Engenharia Mulheres	Gênero na Engenharia: o corpo docente em Curitiba/PR	Sileide France Turan Salvador	UTFPR	Dissertação	2011	A pesquisa realizada a respeito cursos de Engenharia, apresentou a hipótese de que pela maioria dos/as docentes destes cursos são homens. Teve como principal objetivo analisar as questões de gênero presentes no corpo docente de cursos de Engenharia das universidades: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisadora concluiu que o estudo possibilitou o acompanhamento das transformações que alteraram estes espaços públicos e privados e que a docência da Engenharia ainda se mantém predominantemente masculina, comprovando sua hipótese. Destacou, no entanto, um aumento da presença de mulheres na docência dos cursos de Engenharia.
	Gênero, saber e poder: mulheres nas Engenharias da Universidade Federal do Pará	Raimunda de Nazaré Fernandes Corrêa	UFPA	Dissertação	2011	A analisou os cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Minas e Meio Ambiente da UFPA, aquele com o maior e este com o menor contingente feminino. A autora também evidencia a Engenharia como um campo majoritariamente ocupado pelos homens, destacando que os desafios sociais e culturais para as mulheres que permeiam as relações entre os sexos que optaram por esta carreira profissional. Buscou-se conhecer os motivos e as influências que as levaram a escolher as Engenharias, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para se manterem na profissão. Os resultados da pesquisa apontaram para a ampliação da inserção das mulheres nos cursos de Engenharias da Universidade. A pesquisa também apresentou resultados em relação à situação de vulnerabilidade das estudantes considerando-se a extensão geográfica da região Amazônica: "os campi se mostram insuficientes para atender as demandas das estudantes que fazem opção pela Engenharia" já que precisam deslocar-se para os centros urbanos para cursar as Engenharias, o que "contribui para a questão financeira figure como o maior obstáculo que encontram na formação acadêmica"
	Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí CAMTUC/UFPA	Edileuza de Sarges Almeida	UFPA	Dissertação	2016	A pesquisa analisou os efeitos discursivos das relações de gênero implicados na constituição de subjetividades nos Cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará (UFPA)". Problematizou as construções discursivas de gênero relacionadas à presença das mulheres nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica da instituição. A autora descreve que a relevância do estudo consiste na busca de "desnaturalizar os currículos locais" - que não discutem a questão de gênero - "e as práticas discursivas que estão imbricadas na produção de subjetividades femininas no ensino

						superior". Assim, a autora descreve que a relevância do estudo consiste na busca de "desnaturalizar os currículos locais e as práticas discursivas que estão imbricadas na produção de subjetividades femininas no ensino superior". Para tanto, entrevistou mulheres e homens estudantes e gestores/as dos cursos de Engenharia.
Gênero e ensino superior: a inserção das mulheres nos cursos de Engenharias da UNESC	Eliane Vanildo da Silva	UNESC	Dissertação	2019		Na pesquisa buscou-se compreender o processo de acesso e permanência das mulheres no ensino superior, nas Engenharias. Por meio de entrevistas, questionou-se quais fatores levam a desistência das mulheres nos cursos de Engenharia. Na análise dos dados quantitativos, estes referentes ao ingresso, evasão e conclusão, observou-se, que a área de Engenharia permanece com poucas mulheres se comparado aos homens. Foram identificados diversos mecanismos das desigualdades em operação, tais como, "a não aceitação pelos colegas homens, a desqualificação no campo laboral, o assédio em diferentes espaços profissionais e a não aceitação da inversão das hierarquias de gênero". A autora finaliza destacando os esforços para alcançar a equidade entre homens e mulheres, apesar das legislações e normas que garantam a paridade, nos espaços cotidianos e profissionais; bem como que "o preconceito, a discriminação e as desigualdades ainda se manifestam com potencial, dificultando a existência de relações sociais mais equânimes e o próprio desenvolvimento socioeconômico".
Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros	Adriana Zomer de Moraes	UNISUL	Dissertação	2016		A pesquisa analisa a presença das mulheres nas Engenharias com base no aumento da participação das mulheres nos espaços produtivos, assim como que homens e mulheres são desigualmente valorizados no trabalho. Em "Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros" procurou analisar "a concepção de gênero presente entre estudantes de Engenharia". Os resultados reafirmaram o aumento da inserção de mulheres em profissões tidas como masculinas, apontando para avanços no seu ingresso nas Engenharias; mas que ainda se percebe a existência de um "movimento poder / subordinação" na escolha da formação profissional, que resultam num contexto repleto de "simbolismos sobre masculinidades e feminilidades, que se perpetuam na educação reafirmando a Divisão Sexual do Trabalho por meio de relações sexistas naturalizadas".
Mulheres nos cursos de Engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho	Jaqueline Dourado do Nascimento	UFBA	Tese	2017		A pesquisa analisa as diferenças de desempenho entre mulheres e homens, nos cursos de graduação de Engenharia da instituição, têm sido modificadas ao longo do período compreendido entre 2004 e 2016. Os resultados apontaram, tal como os demais estudos mencionados, para uma ampliação no número de mulheres nos referidos cursos. Verificou-se que ao ingressar na universidade, as mulheres têm rendimento acadêmico médio melhor ou igual ao dos homens. A pesquisadora concluiu que, mesmo que tenha ocorrido uma ampliação do número de mulheres nas Engenharias, verifica-se a necessidade de políticas públicas que garantam equidade entre mulheres e homens na

						educação e ações que estimulem as meninas nas matemáticas, Engenharias e demais carreiras tecnológicas.
Mulheres Ciência Gênero Universidade	Mulheres na tecnociência: depoimentos e vivências de mulheres nos cursos de computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Fabiane Alves de Lima	UTFPR	Dissertação	2014	A pesquisa apresentou um estudo sobre as relações de gênero na computação, descrevendo-a como historicamente construída em torno da masculinidade normativa. Traz as barreiras encontradas pelas mulheres em seu acesso, formação e profissionalização e a consequente exclusão e invisibilização das mulheres atuantes na área. A pesquisadora defendeu que, apesar de utilizar uma amostra pequena, “conseguiu captar a resistência das mulheres no cenário específico da UTFPR”. Relata que as mulheres entrevistadas sabem que se encontram em menor número e por meio de estratégias individuais ou coletivas (como é o caso do grupo Emili@s), buscam reverter este quadro a partir das próprias mulheres.
	Mulheres na computação: percepções, memórias e participação de estudantes e egressas	Pricila Castellini	UTFPR	Dissertação	2018	A pesquisa analisou a participação das mulheres nos cursos de Computação em relação a dos homens. Na pesquisa “Mulheres na computação: percepções, memórias e participação de estudantes e egressas”, buscou captar quais fatores levaram a essa desigualdade. Como resultado, a pesquisadora descreveu a importância da sociedade e da comunidade acadêmica na promoção de discussões e implementação de cotas para gêneros, ações que promoção à igualdade de gêneros na formação acadêmica e na vida profissional. A pesquisadora descreveu que, em todas as oficinas realizadas na coleta de dados, as participantes verbalizaram barreiras como: a falta de representatividade, de estímulo, bem como o pequeno número de estudantes mulheres na área de computação. Por fim, Castellini destaca a importância da quebra de binarismos e estereótipos que transpassam os discursos e trabalha os motivos que levam às desistências e à falta de interesse pela área, como consequência de aspectos sociais, culturais e políticos.
	Relações de Gênero entre Docentes dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Tecnológica de Compiègne (UTC-França): Um Estudo Comparativo das Carreiras de Homens e Mulheres.	Nádia Veronique Jourda Kovaleski	UTFPR	Tese	2013	A pesquisa analisa comparativamente as relações de gênero nos cursos de pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Tecnológica de Compiègne - França (UTC), objetiva analisar se as práticas discriminatórias ou de acolhimento destas nas referidas instituições e a existência do 'teto de vidro' que limita as promoções das mulheres. Por fim, conclui-se que a profissão de professor/a pesquisador/a requer um investimento até o limite do sacrifício por quem escolheu exercitá-la. Mais adaptada à socialização do homem que da mulher, em consequência das seguintes razões: o maior investimento das mulheres no trabalho reprodutivo em relação aos homens e porque ainda existem, na carreira universitária, mecanismos de discriminações que limitam a progressão das mulheres.

	Gênero e universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão	Maria Celia Macedo Araújo Melo	UFMA	Dissertação	2013	A pesquisa propôs-se a analisar a inserção e a relação da “mulher-aluna” desse Centro, no período de 2001 a 2010. No estudo, foram tomadas a distribuição das matrículas por sexo, as razões da escolha dos cursos e demais questões relacionadas a desigualdade de gênero. A conclusão da autora é de que a participação das mulheres nas carreiras das ciências exatas ainda está permeada de preconceitos e discriminações. O estudo evidenciou que elas ingressam nessa área por aptidão, satisfação pessoal e escolha própria.
	Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência mulheres-mães no ensino público superior	Isabela Baptista Alves	UCPEL	Dissertação	2019	Na pesquisa foram analisados os dilemas encontrados pelas mulheres-mães-estudantes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ao conciliarem a maternidade e a universidade, como também a importância da Assistência Estudantil para a garantia da permanência destas estudantes no ensino público superior. Procurou-se compreender as dificuldades enfrentadas por essas mulheres durante a graduação e conhecer a política de Assistência Estudantil que lhes amparou. Ao final, a autora destaca a importância da educação como ferramenta para a promoção da democracia, justiça e igualdade de direitos e na superação dos obstáculos presentes na vida destas estudantes, estas que se encontram em situação desfavorável socioeconomicamente.
Gênero Permanência Assistência Estudantil	Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP	Luciana Bobato Martins	USP	Dissertação	2019	A pesquisa investiga a presença das mulheres em uma universidade pública e a trajetória daquelas provenientes de camadas populares. Com o objetivo de analisar o número geral e proporcional de mulheres estudantes na Universidade de São Paulo (USP) e conhecer trajetórias biográficas e processos de escolarização daquelas provenientes de camadas populares que ingressaram em cursos de graduação existentes em um campus desta universidade. Os resultados da análise estatística apontam que, das 26 carreiras existentes no campus, apenas em uma, ou seja, em Fonoaudiologia, as mulheres apresentaram maiores chances de aprovação do que os homens. Em 9 carreiras não houve diferenças estatisticamente relevantes. Nas demais 16 carreiras analisadas as chances de os homens serem aprovados no exame do vestibular foram maiores do que as das mulheres. As carreiras de Medicina, Direito e Ciências Contábeis apresentaram as maiores taxas de desigualdade, quando comparados os números de mulheres inscritas e o de aprovadas. Por fim, conclui-se que a metáfora do Labirinto de cristal foi útil para tentar compreender tanto os dados quantitativos quanto qualitativos, pois as dificuldades, explicitadas pelas estudantes durante suas entrevistas, podem também ser fatores que se relacionam com os motivos pelos quais as mulheres apresentam menores chances de ingresso em diversas carreiras quando se compara a relação inscrição/matricula no referido campus
	A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero	Mariele Martins	UFSC	Dissertação	2014	A pesquisa analisa o acesso das mulheres às instituições de ensino superior, o trabalho de Martins (2014), “A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero”, partiu do entendimento “de que apesar da importante expansão das oportunidades de

						escolarização superior, registrada nos últimos anos no Brasil, as desigualdades persistem". Como resultado, a pesquisadora observou que, neste espaço, as lutas de gênero estão diretamente associadas às lutas de classe. E trouxe como exemplo a maior participação de mulheres em cursos "com baixo valor social e econômico, como é o caso da pedagogia". Levanta também que as estudantes com maiores possibilidades materiais e de maior capital cultural tentem a ingressar em cursos do tipo bacharelado, como é o caso da administração e do direito.
	Políticas Públicas de Assistência Estudantil no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: Um olhar de gênero	Luciana de Gois Aquino Teixeira	PUC_GO	Tese	2016	A pesquisa se destaca dentro da temática referente à Assistência Estudantil, por analisá-la a partir de uma perspectiva de gênero. Os resultados da tese em pauta apontam para a manutenção das desigualdades entre gêneros, bem como para a importância do conhecimento da história das estudantes para o estabelecimento de novas políticas que garantam a sua inserção nos ambientes de educação. Também sinaliza a necessidade das creches para as mães estudantes e inclusão da discussão do gênero nos currículos, bem como de uma educação não sexista. Concluiu que o conhecimento sobre a questão de gênero é basilar no rompimento da lógica da divisão sexual do trabalho, também presente nas instituições de ensino.
	Avaliação da Assistência Estudantil em relação ao reconhecimento das diversidades no Campus Agrícola de Umirim/CE	Lorena de Menezes Brandão	UFC	Dissertação	2017	A pesquisa avaliou a Assistência Estudantil no enfrentamento às formas associadas de desigualdades e de exclusão no campus agrícola de Umirim/CE, considerando as diversidades de gênero, étnico-racial e sexual. Para tanto, buscou "desvelar as possibilidades da Assistência Estudantil na construção de uma sociedade mais equânime para os diferentes segmentos da sociedade inseridos na política de educação". A autora extraiu da avaliação, como principais conclusões, a necessidade de superação da Assistência Estudantil centrada na "bolsificação" e na assistencialização das demandas dos estudantes, como também a necessidade do fortalecimento da Assistência Estudantil como uma política educacional inserida diretamente nas "expressões das desigualdades sociais, materiais e simbólicas" e da importância de articulá-la e integrá-las às demais políticas sociais e segmentos institucionais.
	Política de Assistência Estudantil: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade	Larissa Brand Back	UFFS	Dissertação	2017	A pesquisa realizou "uma aproximação crítica entre reconhecimento, diferença, desigualdade, equidade, igualdade de oportunidade e a política de Assistência Estudantil". Propôs desvelar os limites e possibilidades da Assistência Estudantil, buscou produzir conhecimento na "reflexão e resignificação" desta. O estudo, de cunho interdisciplinar, trafegando pelos campos do serviço social, da sociologia e da própria educação, termina por apontar para "a intenção de avançar na consolidação da Assistência Estudantil como política pública", reconhecendo as diferenças e promovendo equidade na garantia da permanência dos/as estudantes na educação superior pública, gratuita e de qualidade.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
QUESTIONÁRIO***

*Este modelo está transposto no Google formulários, bem como será encaminhado como anexo do e-mail Convite

Título da pesquisa: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DAS ESTUDANTES DOS CURSOS DE ENGENHARIAS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS CURITIBA

Pesquisadora ROSANGELA WOJDELA CAVALCANTI (doutoranda)
Endereço: Departamento da Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – localizado na av. Sete de Setembro, 3.165, 3º andar, bloco D. Curitiba/PR.
E-mail: rowcav@gmail.com/ Telefone: (41) 98858-5614

Prof.ª Dra. Nanci Stancki da Luz - orientadora
Endereço: Departamento da Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – localizado na av. Sete de Setembro, 3.165, 3º andar, bloco D. Curitiba/PR.
E-mail: nancist@terra.com.br/ Telefone: (41) 99946-0038

Local da realização da pesquisa: Em razão da fase de pandemia por coronavírus, a pesquisa será realizada por meio de videoconferência, nas seguintes plataformas: *Zoom, Meet/Google, Skype* ou *WhatsApp*, ou ainda em outra plataforma a ser indicada pela participante.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DAS ESTUDANTES DOS CURSOS DE ENGENHARIAS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS CURITIBA”. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado de **Rosangela Wojdela Cavalcanti**, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), sob a orientação da Prof.ª Dr.ª **Nanci Stancki da Luz**. Nesse processo de Consentimento Livre e Esclarecido, há etapas que devem ser observadas, de modo que, ao final, você possa manifestar a sua intenção em participar de modo autônomo, consciente, livre e esclarecida.

1. Apresentação da pesquisa

A História é marcada pela dificuldade de acesso das mulheres à educação, principalmente quando em situação de vulnerabilidade social. Atualmente, no Brasil, elas representam a maioria das/os estudantes de cursos superiores. Tal prevalência, no entanto, ainda não se reflete nos cursos de engenharias. Além das barreiras impostas pela desigualdade de gênero, as estudantes enfrentam obstáculos de classe e raça.

A pesquisa busca verificar se o programa de auxílio estudantil da UTFPR, utilizado como estratégia de inclusão e permanência no acesso ao ensino superior e na redução da desigualdade de oportunidades vem, de fato, contribuindo para tanto.

Rubrica da pesquisadora assistente

Rubrica da participante da pesquisa

APÊNDICE C – Questionário: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes Assistidas pelo Programa

O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR DAS MULHERES ESTUDANTES DOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Meu nome é Rosângela, sou Assistente Social e Pesquisadora nas áreas de Gênero e Educação. Esta é uma Pesquisa de Doutorado do PPGTE - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que tem por objetivo: Analisar as contribuições e limitações da Assistência Estudantil na democratização das condições de acesso, permanência e diplomação das Estudantes dos Cursos de Engenharia da UTFPR - Campus Curitiba.

A pesquisa é composta por um questionário com perguntas abertas e fechadas, e a previsão de participação é de aproximadamente 20 minutos. Por favor, ao final não se esqueça de clicar em 'ENVIAR', para que possamos receber sua resposta.

Antes de você começar, orientamos que você leia atentamente e se desejar imprima e copie o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode acessado no link abaixo, visto que o mesmo assegura seus direitos quanto à participação nesta pesquisa.

<https://drive.google.com/file/d/1GkAp5amgKFLp25mUtPbtv8NkScgeagyG/view?usp=drivesdk>

Lembramos que a sua participação permanecerá anônima, sem identificação de dados pessoais ou algo que possa identificá-la.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, com o Registro: CAAC: 48239521.9.0000.5547 e Parecer Nº: 4.827.377



Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa ou queira receber maiores informações, você



28/03/2023, 10:10 Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

poderá entrar em contato com a pesquisadora assistente: Rosângela Wojdela Cavalcanti
e-mail: rowcav@gmail.com.br ou pelo telefone: (41) 98858-5614

 auxilio.estudantil.engenharia@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



***Obrigatório**

ACEITE DO TCLE E PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões à propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

a) Após leitura do TCLE, reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente: *

Participar desse estudo

Não participar deste estudo

b) Qual o seu E-mail? *

Sua resposta

PERFIL DA ESTUDANTE DE ENGENHARIA BOLSISTA DO PROGRAMA DE AUXÍLIO ESTUDANTIL - CAMPUS CURITIBA
Nesta sessão, gostaríamos de conhecer um pouco de você.



1. Quais os auxílios da UTFPR você recebe? Marcar quantas forem necessárias: *

- Auxílio Básico
- Auxílio Moradia
- Refeição no Restaurante Universitário – Auxílio Alimentação
- Pacote de dados – Pandemia COVID-19
- Cesta básica – Pandemia COVID-19
- Outro:

2. Qual o seu curso? *

- Engenharia Ambiental e Sanitária
- Engenharia de Computação
- Engenharia de Controle e Automação
- Engenharia Mecatrônica
- Engenharia Civil
- Engenharia Eletrônica
- Engenharia Elétrica
- Engenharia Mecânica



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

3. Atualmente você está? *

- Trabalhando e estudando
- Somente estudando
- Estudando e realizando estágio
- Estudando e participando de programa de iniciação científica
- Estudando e participando de coletivos sociais.
- Formada
- Desisti do curso
- Outro:

4. Como você se desloca até a instituição? *

- A pé
- De transporte público
- De Bicicleta
- De Carona
- Outro:

Gostaria de comentar sobre este deslocamento sendo mulher? *

Sua resposta



5. Como você se identifica em relação à cor/etnia, conforme a classificação do IBGE? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Prefiro não responder
- Outro:

6. Qual o seu Estado Civil? *

- Solteira
- Casada
- União Estável
- Vivendo com o/a companheiro/a
- Viúva
- Separada
- Divorciada
- Outro:

7. Você tem filhos? *

- Não
- Sim



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR – Um olhar das Mulheres Estudantes ...

8. Atualmente você reside: *

- Sozinha
- Com meus/minhas filhas (os/as)
- Com meus pais/responsáveis
- Com meu/minha cônjuge/ companheiro/companheira e filhos/as
- Com parentes
- Com amigos/as
- Em uma república/pensionato
- Outro:

9. Qual sua situação de moradia atual? *

- Moradia estudantil
- Divido apto/casa com amigos/amigas
- Com parentes
- Com familiares
- Reside em uma república
- Reside em um pensionato
- Com meu/minha cônjuge, companheiro/companheiro
- Outro:



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

10. Antes de estudar na UTFPR, qual o número de pessoas que moravam com você? *

- Nenhuma. Eu morava sozinha
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Outro:



11. Sua renda familiar se situa em: (Considerar a renda familiar das pessoas com * quem você residia antes de ingressar na UTFPR):

- Sem renda
- A renda provém somente de auxílios assistenciais
- A renda provém somente do Auxílio Emergencial COVID- 19
- A renda é meio salário mínimo (R\$ 550,00)
- Entre R\$ 551,00 à R\$ 1100,00
- Entre R\$ 1101,00 à R\$ 1650,00
- Entre R\$ 1651,00 à R\$ 2200,00
- Entre R\$ 2201,00 à R\$ 2750,00
- Entre R\$ 2751,00 à R\$ 3300,00
- Entre R\$ 3301,00 à R\$ 3850,00
- Entre R\$ 3851,00 à R\$ 4400,00
- Entre R\$ 4401,00 à R\$ 4950,00
- Entre R\$ 4951,00 à R\$ 5500,00
- Entre R\$ 5501,00 à R\$ 6050,00
- Outro:



12. Em que tipo de escola você cursou o Ensino médio? *

- Somente em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Somente em escola particular
- Maior parte em escola particular
- Somente em escola particular com bolsa de estudos integral
- Somente em escola particular com bolsa de estudos parcial
- Outro:

13. Qual a ocupação do/da seu/sua responsável e quem é? *

Sua resposta

Condições de Igualdade de Acesso e Permanência na Instituição

Nesta sessão, desejamos identificar a compreensão das mulheres dos cursos de engenharia do campus, assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil, sobre as condições de igualdade de acesso e permanência na graduação para as mulheres na UTFPR

1. Como você vê a presença das estudantes mulheres nos cursos de engenharia da UTFPR? *

Sua resposta



2. O que a levou você a escolher este curso de Engenharia? Marque quantas forem necessárias: *

- Influência familiar
- Influência dos/das professores/as
- Identificação com o curso
- Maior possibilidade de emprego
- Prestígio social
- Meios de Comunicação, redes sociais
- Universidade prestigiada
- Desempenho nas disciplinas de exatas
- Alguém próxima/o é engenheiro/a.
- Outro:

3. Você observa algum tipo de diferença na relação com colegas, professores e supervisores de estágio por ser mulher? Comente por favor: *

Sua resposta

4. Você observa e/ou vivência barreiras por ser mulher, por sua classe social e/ou raça na permanência no curso de engenharia? Comente por favor: *

Sua resposta

5. Você acha que as mulheres estudantes possuem as mesmas condições de oportunidade de acesso e permanência na graduação que os homens estudantes dos cursos de engenharia na UTFPR- Campus Curitiba? Comente por gentileza: *

Sua resposta



6. Quais são os preconceitos que uma mulher pode passar, ainda hoje no meio acadêmico? *

Sua resposta

DIFICULDADES E OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS MULHERES ESTUDANTES NOS CURSOS DE ENGENHARIA

Nesta sessão, desejamos conhecer as dificuldades e obstáculos enfrentados para a permanência das estudantes mulheres que participam do Programa de Auxílio Estudantil nos cursos de engenharia da UTFPR – Campus Curitiba.

1. Assinale a alternativa abaixo que melhor descreve sua situação financeira (incluindo a Bolsa de Auxílio Estudantil): *

- Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas
- Minha única fonte de renda é o auxílio estudantil
- Minha renda é a soma do auxílio estudantil com outros benefícios sociais pelos quais sou assistida
- Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos
- Tenho renda e me sustento totalmente
- Tenho renda, sustento-me e contribuo com o sustento da família
- Tenho renda, sustento-me e sou a principal responsável pelo sustento da família
- Outro:



2. Antes de ingressar na UTFPR, você era responsável por alguma destas atividades domésticas? Marcar quantas desejar *

- Não era responsável por qualquer atividade doméstica
- Era responsável por cuidar/alimentar os animais domésticos
- Era responsável em acompanhar meus/minhas irmãos/irmãs para a escola
- Era responsável pela limpeza da casa
- Era responsável pelo preparo da alimentação
- Era responsável pela higiene das roupas (lavar, passar e/ou guardar)
- Outro:

3. Antes de ingressar na UTFPR, você era responsável pelo cuidado de alguém? *
Marque quantas forem necessárias:

- Não era responsável pelo cuidado de qualquer membro da família
- Era responsável pelo cuidado do meu pai
- Era responsável pelo cuidado da minha mãe
- Era responsável pelo cuidado dos/das meus/minhas irmãos/irmãs
- Era responsável pelos/pelas idosos/idosas da família
- Outro:

4. Você precisou mudar de cidade para investir em sua formação superior? Como *
você se sentiu e/ou quais expectativas você vivenciou ao deixar a sua residência e ingressar na UTFPR?

Sua resposta



5. A seguir são elencadas algumas das dificuldades que as estudantes podem encontrar durante o curso de engenharia. Assinale as maiores dificuldades que você encontrou durante o curso: *

- Distância da família
- Adaptação na cidade
- Deslocamento da moradia atual para a Universidade
- Dificuldade financeira
- Dificuldade de se adaptar na instituição
- Dificuldade de acompanhar os conteúdos
- Falta de conhecimento para cursar o ensino superior
- Ensino médio defasado
- Dificuldade de relacionamentos com os/as professores/professoras
- Dificuldades de relacionamentos com os/as colegas
- O curso não era o que imaginava
- Dificuldades emocionais
- Problemas de saúde
- Situação de Bullying
- Situação de preconceito
- Racismo
- Machismo
- Ser mulher
- Dificuldades familiares
- Outro:

6. Por gentileza, comente a respeito dessas dificuldades:

Sua resposta



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nesta sessão, desejamos entender a importância da assistência estudantil da UTFPR-Campus Curitiba para a sua permanência e diplomação nos cursos de engenharia.

1. Qual o papel da assistência estudantil na sua permanência no curso de engenharia? *

Sua resposta

2. Quais são as suas críticas e demandas em relação ao Auxílio Estudantil da UTFPR no atendimento das mulheres estudantes em situação de vulnerabilidade social? *

Sua resposta

3. Em algum semestre, você já ficou sem ser contemplada pelo Auxílio Estudantil? Qual foi este semestre e como você atravessou este período? *

Sua resposta

4. Quais são as suas sugestões para o Auxílio Estudantil da UTFPR no atendimento das mulheres estudantes? *

Sua resposta

5. Na sua opinião, quais são os principais desafios para a Assistência Estudantil na atual conjuntura política e econômica brasileira? *

Sua resposta



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

6. Como você analisa os critérios utilizados pela instituição para a seleção das estudantes atendidas pela assistência estudantil na UTFPR? *

Sua resposta

7. Você já foi assistida por outras ações da assistência estudantil além dos auxílios estudantis? Por exemplo, apoio psicológico, pedagógico, social e de saúde. *

Sim

Não

8. Por gentileza, se recebeu atendimento, responda qual atendimento e como foi: *

Sua resposta

A Assistência Estudantil durante a Pandemia da Covid-19

Aqui, desejamos conhecer as contribuições e as limitações do Programa de Assistência Estudantil no enfrentamento das dificuldades encontradas pelas estudantes dos cursos de engenharia da UTFPR – Campus Curitiba

1. Como a pandemia da COVID-19 atravessou /atravessa a sua trajetória acadêmica? *

Sua resposta

2. Você cursou o período da pandemia da Covid-19 realizado via remota? Se sim, como foi a experiência? Se não, qual foi o motivo? *

Sua resposta



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

3. Comente sobre suas condições de estudo durante este período (local de estudo, material didático, acesso à internet, saúde mental, recursos financeiros, etc.): *

Sua resposta

4. Como você avalia a Assistência Estudantil que você recebeu ou está recebendo neste período? *

Sua resposta

5. Quais são as suas sugestões para as ações da Assistência Estudantil no período da pandemia da COVID-19? *

Sua resposta

Você gostaria de fazer algum comentário, relato ou depoimento em relação a sua vida acadêmica como estudante de engenharia em situação de vulnerabilidade social que não foi contemplado neste questionário?

Sua resposta

Entrevista Online

Caso seja necessário e se você se disponibilizar, poderemos entrar novamente em contato para complementarmos alguma resposta ou situação que você deseje aprofundar.



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...

Caso seja necessário, me disponibilizo a participar de entrevista para aprofundamento das questões dispostas nesse questionário *

- Sim
- Não

Você tem interesse em receber o resultado da pesquisa? *

- Sim
- Não

DESDE JÁ AGRADEÇO A SUA DISPONIBILIDADE E INTERESSE PELO TEMA DA MINHA PESQUISA. SUA PARTICIPAÇÃO SERÁ FUNDAMENTAL PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO. AO FINAL, O RESULTADO SERÁ DISPONIBILIZADO COM A ESCRITA DE UMA TESE. MUITO OBRIGADA!

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



28/03/2023, 10:10

Participe da Pesquisa: A Assistência Estudantil nos Cursos de Engenharia da UTFPR - Um olhar das Mulheres Estudantes ...



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfENv6d8AvNpk2HtRXdnY33s0uqWDY5MLmyYXtzQbpJ5udA/viewform>



18/18