



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**EDILEUZA DE SARGES ALMEIDA**

**Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de  
subjettividades nos cursos de Engenharia do *Campus* Universitário  
de Tucuruí – CAMTUC/UFPA.**

**BELÉM/PA  
2016**

**EDILEUZA DE SARGES ALMEIDA**

**Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA.**

Dissertação de Mestrado apresentada a Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa.

**BELÉM/PA  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Almeida, Edileuza de Sarges, 1985-

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. - 2016.

Orientadora: Gilcilene Dias da Costa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Ensino superior - Currículos - Tucuruí (PA). 2. Subjetividade. 3. Relação homem-mulher - Tucuruí (PA). 4. Mulheres - Educação (Superior) - Tucuruí (PA). I. Título.

---

CDD 22. ed. 378.199098115

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa  
Instituição: PPGED/UFPA

**Examinadora Externa:** \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucélia de Moraes Braga Bassalo  
Instituição: PPGED/UEPA

**Examinador Interno:** \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão (Examinador Interno)  
Instituição: PPGED/UFPA

**Suplente Externo:** \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Betânia Albuquerque (Suplente Externo)  
Instituição: PPGED/UEPA

**Suplente Interno:** \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Aviz do Rosário (Suplente Interno)  
Instituição: PPGED/UFPA

Data da Defesa: 15/04/2016

Conceito: Excelente

*Dedico a quem me espelho, me orgulho e me encanto diariamente: minha mãe.*

## AGRADECIMENTOS

Entendendo que agradecer é homenagear, mas sabendo as palavras não corresponderiam ao tamanho exato de minha gratidão, agradeço, humildemente à:

Deus, pelo dom da vida, mostrando-me que dificuldades existem, mas Ele nos fortifica para superá-las;

Minha família, pela compreensão nos vários momentos de ausência; pela força quando me via sem motivação e apoio nas horas em que as dificuldades foram gigantes, colocando-me em suas orações e não medindo esforços para concluir esta fase acadêmica;

Às orientadoras: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Nascimento pelo acolhimento na trajetória inicial do mestrado, pelo incentivo, pelas sugestões, discussões, apoios e diversos conhecimentos a mim oferecidos e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilcilene Costa, por ter me aceitado como orientanda no meio desta trajetória, e por incentivar-me, esclarecer-me, sugerir-me, desafiar-me, em suma, orientar-me na construção deste trabalho e por ser uma profissional exemplar, inteligente, sábia e, principalmente, por saber extrair o melhor de cada discente, sendo amiga, cuidadosa, gentil e educada sempre!

À banca examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucélia de Moraes Braga Bassalo pelos questionamentos, dúvidas, indicações de leituras e desafios lançados na pesquisa; Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão pelos conhecimentos apresentados desde as disciplinas iniciais do curso até a conclusão, atuando como um docente gentil e aberto para outros olhares de pesquisas e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joyce Otania Seixas Ribeiro, por mobilizar-me nas discussões de gênero desde a graduação e pela confiança no estabelecimento de novos desafios para a pesquisa e pela disposição, apoio e torcida sempre!

Aos/as interlocutores/as deste estudo, sujeitos singulares, que ampliaram meu olhar sobre o estudo, e como numa via de mão dupla tivemos a possibilidade de ensinarmo-nos, apoiarmo-nos e compreendermos a relevância da pesquisa para nossas formações acadêmicas, profissionais e pessoais;

À turma de mestrado PPGED/2014 (docentes e discentes), pelos momentos de intensa aprendizagem, novos conhecimentos, discussões teóricas e empíricas, desafios relacionados aos estudos e pesquisas, conseguimos estabelecer laços horizontais de companheirismo, apoio e situações de descontrações que foram fundamentais para a conclusão deste percurso;

Marcelo Rassy, um coordenador visionário, que permitiu a construção dessa trajetória no mestrado e por considerá-lo, muito mais do que um “chefe superior”, sim um ser preocupado, atencioso, agoniado, irreverente, em suma, um amigo!

Raphael Teixeira, um coordenador acadêmico tão eficiente, pelo apoiou na trajetória inicial e confiança em mim depositada ao permitir que conciliasse estudo e trabalho, sendo compreensivo nos momentos quando tudo parecia muito difícil.

Patrícia Borchardt, por ter noção sobre a relevância do mestrado em minha formação, e por isso, desmediu esforços, aconselhou-me, preocupou-se comigo e ofereceu-me sua família, seus bens materiais, e principalmente, todo afeto, carinho e preocupação para que essa trajetória fosse menos complicada e difícil.

Daniela Andrade, por oferecer-me calma nos momentos em que estava tudo tão turbulento e por afirmar em todos os momentos que o êxito era possível.

Daniele, Tatiane, Elizabel, Elizete, Shirley, Luciane por compreenderem minha ausência e serem parceiras nos momentos em que mais ouviam “não posso” como resposta aos seus convites, eventos, rodas de conversas; mas que nem por isso, deixaram de torcer a apoiar pela conclusão dessa fase. São amigas do Coração!

Aarão, Udson, Gisele, Davi Sales, Jessé, Augusto, Wiviam, Heleno e muitos/as amigos/as do CAMTUC pela acolhida e incentivo na carreira acadêmica e profissional;

Davi Barbosa, por não medir esforços para apoiar-me em tudo que fosse necessário. Agradeço pelas “ajudas técnicas” e por estar sempre presente!

Minha gratidão!

*E nossa história não estará pelo avesso assim, sem final feliz.  
Teremos coisas bonitas pra contar.  
E até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer (...)  
O mundo começa agora, apenas começamos.  
(Metal contra nuvens - Legião Urbana)*

## RESUMO

A pesquisa discute 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). O estudo problematiza as construções discursivas de gênero relacionadas à presença feminina nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica do CAMTUC/UFPA, especialmente por serem cursos relacionados às ciências exatas, surgidos no ano de 2005 através do convênio entre a UFPA e a Eletrobrás/Eletronorte, e também ser considerados historicamente masculinos. No campo teórico-metodológico, o texto se situa em uma perspectiva pós-estruturalista, dialogando com Foucault (2011, 2004) e os estudos da sexualidade, com Scott (1995) e Louro (2003, 2007, 2013) sobre o gênero enquanto categoria histórica, política e relacional; Swain (2000), Weeks (2001), Beauvoir (2009) e as discussões sobre a mulher e o feminismo; Apple (2006), Silva (1996, 2010, 2013), Moreira e Silva (2011) com a discussão sobre currículo, compreendido como um artefato cultural atravessado por relações de poder; Cabral e Oliveira (2011), Tebet (2008), Lombardi (2006) e Teixeira (2001) sobre a inserção feminina nas engenharias. A coleta de dados focaliza os currículos oficiais dos cursos mencionados e as entrevistas realizadas com mulheres e homens estudantes e gestores/as dos cursos de engenharia, cujas análises dos documentos e narrativas apontam uma produção discursiva de subjetividades em permanente conflito nas questões de gênero nos cursos pesquisados, pois, ora os discursos reiteram práticas de dominação da mulher historicamente assentadas em nossa sociedade, ora transpõem essas barreiras da dominação pelo viés da singularidade da presença feminina nos cursos, descortinando novos cenários de formação. Como resultado do estudo, argumentamos que a desnaturalização dos ambientes de formação e profissionalização é condição para que as mulheres possam constituir suas subjetividades de gênero, pessoais e profissionais, com ampla liberdade, experimentando suas próprias escolhas e não ficando restritas a padrões normativos e estereótipos mantidos historicamente. Assim, a relevância do estudo consiste em buscar desnaturalizar os currículos locais e as práticas discursivas implicadas na produção de subjetividades femininas no ensino superior e, junto a isso, afirmar a singularidade feminina na reconfiguração profissional frente às investidas históricas de invisibilização e dominação.

**Palavras-Chave:** Gênero; Subjetividade; Discurso; Currículo; Ensino Superior;

## ABSTRACT

The research discusses the discursive effects of gender relations involved in the formation of subjectivities in the engineering courses of Tucuruí's university campus from the Federal University of Pará (UFPA). The study problematizes the gender discursive constructions related to the feminine presence in the Civil, Electrical and Mechanical engineering courses of CAMTUC/UFPA, especially for being related courses to the exact sciences, emerged in 2005 through an agreement between UFPA and Eletrobrás/Eletronorte, and also are considered historically masculine. In the theoretical and methodological field, the text is located in a post-structuralist perspective, dialoguing with Foucault (2011, 2004) and the sexuality studies with Scott (1995) and Louro (2003, 2007, 2013) about the gender as a historical category, political and relational; Swain (2000), Weeks (2001), Beauvoir (2009) and discussions on women and feminism; Apple (2006), Silva (1996, 2010, 2013), Moreira and Candau (2003) with the deliberation about *résumé*, comprehended as a cultural artifact crossed by power relations; Cabral and Oliveira (2011), Tebet (2008), Lombardi (2006) and Teixeira (2001), about the female insertion in the engineering. The data collection focuses the official curriculums of the mentioned courses and interviews done with female and male students and managers from the engineering courses, whose documents and narrative analysis indicate a subjectivity discursive production in permanent conflict on gender issues in the surveyed courses, therefore, now the speeches reaffirm woman domination practices historically settled in our society, now transpose these domination barriers by the bias of the uniqueness female attendance, unveiling new training scenarios. The study results argue that the denaturalization of training and professional environment is a prerequisite in order that women can construct their gender, personal and professional subjectivities, with complete freedom, experiencing their own choices and not being restricted to normative standards and stereotypes historically kept. Thus, the study relevance consists in seeking denaturalize the local curriculums and the discursive practices involved in the subjectivities women production in higher education and, along with it, affirm the uniqueness female in professional reconfiguration compared to the historical invisibility and domination onslaught.

**Keywords:** Gender; Subjectivity; Discourse; Curriculum; Higher education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Identificação Geral dos/as Discentes.....	28
Tabela 02 – Identificação Geral dos/as Docentes.....	29
Tabela 03 – Distribuição dos valores de arrecadação no município de acordo com os setores primário, secundário e terciário.....	38
Tabela 04 – Vínculo de trabalho dos/as Docentes do CAMTUC.....	42
Tabela 05 – Titulações dos/as Docentes Efetivos/as.....	42
Tabela 06 – Titulações dos/as Docentes Substitutos/as.....	42
Tabela 07 – Quantidade e Percentual de Ingressantes.....	49
Tabela 08 – Quantidade e Percentual de Abandono/Evasão.....	49
Tabela 09 – Quantidade e Percentual de Concluintes.....	50

## SUMÁRIO

<b>I-TRAJETÓRIAS DE PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
1.1 Uma breve descrição do lócus da pesquisa e os aportes metodológicos .....	22
1.2 Contextualizando a problemática e os objetivos do estudo .....	29
1.3 Situando os aportes teóricos .....	30
<b>II- RELAÇÕES DE GÊNERO: DE ONDE PARTIMOS.....</b>	<b>35</b>
2.1 Tucuruí – “Cidade Luz” .....	35
2.2 O <i>Campus</i> Universitário de Tucuruí - CAMTUC .....	39
2.3 O acesso generificado ao Ensino Superior .....	42
2.4 Por que pensar um currículo generificado? .....	53
2.5 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica: um olhar pela perspectiva pós-crítica de currículo .....	58
<b>III- DISCURSOS DE GÊNERO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS CURSOS DE ENGENHARIA .....</b>	<b>73</b>
3.1. Sexualidade, Gênero, Subjetividade: aspectos conceituais .....	73
3.2 Trajetórias docentes na engenharia: quais discursos de gênero são veiculados no CAMTUC? .....	82
3.3 Subjetividades discentes e atravessamentos de gênero: engenharia, profissão masculina? .....	96
3.4 Homofobia, racismo e transgressões .....	107
3.5 Práticas profissionais e dilemas sociais nos cursos de engenharia .....	118
<b>IV- PROVÁVEIS DESDOBRAMENTOS: ONDE CHEGAMOS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A: ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE) .....</b>	<b>136</b>

## I-TRAJETÓRIAS DE PESQUISA...

Lembro-me como se fosse ontem. Meu primeiro dia de trabalho no *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC. Cheguei com uma série de informações turbilhando em minha cabeça, por ser um *Campus* caracterizado pelas ciências exatas. Primeiro em relação ao modo de vestir, diziam-me que por ser um ambiente localizado na área de vigilância da Eletronorte, devíamos utilizar além de roupas adequadas, também sapatos fechados etc. Pensei: eita, será que vou para uma instituição militar? Imaginei que era um local bastante diferente dos demais por onde atuei como pedagoga.

O início do exercício me fez perceber que não havia essa “militarização”. Mas, outras questões surgiram. Eram comuns conversas indagando sobre estado civil. Ao saberem de minha solteirice, a afirmação: “Aqui tem muitos homens, logo, logo você casa”. Assim como isso foi considerado um bom motivo para que ficasse durante muito tempo na cidade, já que se eu casasse não voltaria para Abaetetuba.

Nos momentos em que servidores/as ficavam juntos/as, nos almoços, por exemplo, diziam: “a Edileuza come igual um homem, um pedreiro”; ou outras expressões do tipo: “podemos falar sobre qualquer assunto com a Edileuza, ela é bruta igual um homem, devia até ser engenheira”. Eram recorrentes essas expressões. Até o momento em que manifestei meu posicionamento em torno dos questionamentos em relação a esses estereótipos sobre a presença feminina nesse ambiente universitário.

Além das aventuras de morar sozinha numa cidade desconhecida, com apreensão de novas responsabilidades, refletia em torno dessas ações naturalizadas que me afetavam enquanto profissional. No entanto, meu olhar até então voltado para gênero, na discussão em torno do magistério feminino (que foi tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso), Movimento Feminista e outros, volta-me agora para uma área até então ainda não aprofundada em minhas pesquisas acadêmicas: a discussão em torno das relações de gênero em ambientes acadêmicos considerados masculinos, como na área das ciências exatas.

Daí em diante, passei a observar, conversar e tentar compreender de que modo ocorriam as relações de gênero no meio acadêmico, ou seja, como as mulheres, homens, homossexuais, negros/as agiam frente aos comentários

preconceituosos existentes nas salas, corredores, lanchonetes, parada de ônibus, do CAMTUC e que eram tidos como naturais.

As posturas partiam desde a existência de comentários “neutros”, assim como sujeitos contrários, favoráveis, outros faziam brincadeiras, piadinhas, enquanto que demais percebiam a seriedade de posicionar-se frente às questões cotidianas que demonstravam estereótipos com a intenção de amenizá-los. Evidente que as turmas de engenharia eram constituídas em sua maioria por homens, brancos e heterossexuais, logo, refletiam o padrão social externo, por isso, a maioria dos sujeitos não percebiam a importância dessa discussão.

De posse disso, o estudo pessoal, análises em torno da elaboração de projeto de pesquisa para a seleção do mestrado mostrou-se como algo além da possibilidade de obter o título de mestre, eu teria condições de aprofundar a discussão e oferecer, de alguma maneira, a oportunidade de que os conhecimentos construídos no decorrer dessa trajetória de pesquisa pudessem colocar em evidência questões de gênero e práticas profissionais até então pouco discutidas no ambiente acadêmico em que estou inserida, podendo contribuir para a ampliação dos debates e reconfigurações das relações de gênero no campo curricular para além do domínio de estereótipos e preconceitos cristalizados na sociedade.

Nas minhas primeiras orientações de mestrado com a professora Clarice Nascimento, recordo-me de uma metáfora: “você está pronta para enfrentar uma gestação? Assustei-me, e logo em seguida ela explicou: “é que uma dissertação de mestrado é análoga a uma gestação, é preciso comprometimento e responsabilidade com sua qualificação”.

Após o momento de descontração percebi durante as longas viagens no trecho Tucuruí-Belém-Tucuruí, que essa trajetória pode ser considerada mesmo como uma gestação no sentido de além da construção de um texto acadêmico, trata-se da possibilidade de contribuir com a formação de alguém, um novo ser. E em outras palavras, é esse o comprometimento que enxergo nessa pesquisa: um olhar em torno da possibilidade de constituirmos novos sujeitos, que prezem pelo respeito à pluralidade, respeitem a diversidade e percebam a relevância de aprendermos com todos/as, independente de seu gênero, raça, sexo, etc. É o que a Universidade enquanto instituição almeja, e por estar inserida nela, também é o compromisso que assumo. Dito isso, iniciemos a trajetória textual por meio de conhecimentos gerais sobre os discursos em torno das relações de gênero.

Na sociedade brasileira, as argumentações sobre gênero e sexualidade ganham ênfase cotidianamente, seja por meio da mídia, das relações entre os sujeitos, nos ambientes religiosos, políticos, culturais e outros verificamos que os estereótipos relacionados aos modos de ser masculino e feminino são evidenciados e discutidos.

Isso ocorre devido às mudanças alcançadas por meio das reivindicações dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Feminista que oportunizou as mulheres possibilidades de exercerem seus direitos e usufruírem de modos de vida que, historicamente, lhes foram negados. Isso porque, segundo Louro (2011), o Movimento assumiu o caráter Sufragista no século XIX e avançou em busca de direitos sociais e políticos ao afirmar que “o pessoal é político”, enfatizando a necessidade de discutir nos espaços públicos as questões relacionadas ao espaço privado (a vida doméstica, familiar, sexual).

Um avanço que reflete a luta do Movimento é a promulgação do Decreto nº. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que garantiu às mulheres o direito de votar e ser votada. Por meio desse Código Eleitoral em seu artigo 2º “é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código”, ressaltando a possibilidade de que não apenas os homens pudessem eleger e serem eleitos, mas também as mulheres. Conforme Macedo (2014), após a promulgação do decreto foi realizado o alistamento eleitoral em território nacional para que no dia 03 de maio de 1933 ocorressem as eleições. Apesar das muitas candidaturas de mulheres pertencentes ao Movimento Feminista nessas eleições, apenas Carlota Pereira de Queirós conseguiu votos suficientes para atuar como deputada federal brasileira.

Mesmo tendo o voto como maior direito almejado nessa fase do Movimento, podemos ressaltar que também foram reivindicados o direito à educação, condições dignas de trabalho, oportunidade de atuação no magistério, entre outros. Jane E. Hahner (1981, p. 122) ressalta que “não apenas direitos políticos, mas também questões de educação, trabalho, saúde e *status* civil ocuparam as sufragistas brasileiras”, demonstrando a multiplicidade de aspectos que tornam o Movimento mais fecundo e diversificado.

A década de 60 nos apresenta um considerável avanço no diz respeito à sexualidade feminina: o controle da natalidade com a pílula anticoncepcional. Desde a década de 20 os cientistas procuravam uma solução para a possibilidade de impedir a gravidez. Mas, foi na década de 60, mais especificamente em 11 de maio de 1960, que a pílula foi comprovada como eficaz para o controle da natalidade. Isso possibilitou a diminuição no número de filhos/as, permitindo que as mulheres ganhassem mais inserção no mercado de trabalho e também pudessem controlar o momento em que quisessem exercer a maternidade.

Essa evolução no que concerne à contracepção medicalizada demonstra uma série de mudanças em relação ao pensamento vinculado ao feminismo, pois segundo Scavone (2001), no período entre a década de 60 a 80 fortalecem-se os discursos em torno da inserção feminina no mercado de trabalho, a contestação da determinação biológica sobre corpos de

mulheres, enfatizando a não-destinação das mulheres para serem mães; o controle da fecundidade acarreta outras recusas em relação aos padrões e valores estabelecidos na sociedade, que denotavam a submissão feminina e que também a partir do momento em que as mulheres perceberam-se como sujeitos de si, donas de seus corpos, esses padrões passam a ser negados.

Isso foi um ponto significativo nas lutas mobilizadas pelo Movimento Feminista. No entanto, nesse período, o mesmo ainda se mostrava bastante elitizado. Então, com o objetivo de atender as mulheres ligadas às demais classes sociais e não apenas à elite, no final da década de 60, ele consolida-se com essa característica mais aberta entre as classes populares. Macedo (2014) observa que, nesse período, viviam-se momentos de luta contra a ditadura militar e as mulheres tiveram grande participação nesses movimentos contrários ao autoritarismo do Estado. Outro aspecto relevante para avanços ligados ao feminismo foi o retorno de mulheres exiladas, na década de 70, no período ditatorial, já que no exterior elas adquiriram outros conhecimentos sobre as reivindicações feministas, possibilitando avanços teórico-práticos consideráveis nas lutas do Movimento no Brasil.

Inserida no contexto efervescente no que diz respeito à produção de conhecimentos vinculados ao feminismo, concretiza-se a Segunda Onda do Movimento:

A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreve-se nos anos de 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associa, também, à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. (MEYER, 2003, p. 12)

Nesse período, torna-se relevante a preocupação com a produção de conhecimentos com avanços relacionados às teorizações que envolvessem o Feminismo. Nesse contexto, as teóricas dessa área não se contentavam com a percepção das desigualdades existentes nos contextos sociais, com a invisibilidade política, com as discriminações e violência contra a mulher. Havia a necessidade de desenvolver estudos que, além de denunciar, pudessem explicar, compreender, investigar instrumentos de lutas sociais e acadêmicas.

Sendo assim, diferentes perspectivas teóricas passam a se inter-relacionar para enriquecer os estudos sobre a condição da mulher. Então os mesmos residem nas questões ligadas ao sexismo existentes no mundo do trabalho e nos ambientes educacionais; enfatizam

questões vinculadas aos modos familiares, ao patriarcado ainda evidente nos lares brasileiros; estudos sobre a sexualidade e outros denotam esse período de efervescência teórica, por meio de pesquisas e estudos desenvolvidos nos ambientes formais de ensino.

Segundo Costa (2005), o Movimento ganhou bastante visibilidade na década de 70 devido à disseminação de informações por meio da imprensa. Meios de comunicações como os jornais “Brasil Mulher” e “Nós Mulheres” auto-identificados como feministas tornam-se os principais “porta-vozes” das ações desses conhecimentos no Brasil. Essa disseminação também é efetivada através dos meios televisivos, de modo que “junto às tradicionais informações sobre culinária, moda, educação de filhos etc. apareciam temas até então impensáveis como sexualidade, orgasmo feminino, anticoncepção e violência doméstica” (COSTA, 2005, p.05) demonstrando a busca pela autonomia do Movimento na década de 70.

Após esse momento, as décadas de 80 e 90 caracterizam-se como um período de articulações de grupos de bairros, sindicatos, trabalhadoras rurais, organização de mulheres negras e outros, ou seja, o feminismo popular. Assim como percebemos criações de órgãos governamentais como: o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, por meio da lei n° 7.353, de 29 de agosto que denota a busca por melhorias no que concerne às relações femininas nos ambientes sociais, educacionais, políticos e outros no cenário brasileiro (MACEDO, 2014).

Por meio do Decreto nº 2170, de 24 de outubro de 1985 se institui a primeira Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, com sede no Espírito Santo, e logo após a sua constituição essa instituição passa a ser inserida nos demais estados brasileiros. Há ainda a fundação de Conselhos Estaduais nos Direitos das Mulheres, a partir do ano de 1987 que reforçam a luta pelos direitos negados a elas. (MACEDO, 2014).

Como resultado das bandeiras de lutas feministas, temos um número cada vez maior de mulheres ingressas nos níveis de ensino; há a igualdade de direitos garantidos por meio da constituição; há a lei de cotas (n° 9.504, de 30 de setembro de 1997) relacionados à participação feminina nos partidos políticos; a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) no ano de 2003 em Brasília; em 2006 tivemos a aprovação da Lei 11. 340, conhecida como Lei Maria da Penha, que trata sobre mecanismos que coíbam a violência doméstica e familiar em relação às mulheres, o acesso aos elevados níveis de ensino assim como ao mercado de trabalho entre outros (MACEDO, 2014).

Nesse contexto, atualmente as relações de gênero mostram-se efervescentes no cenário nacional. Num momento em que há discussão no Congresso Brasileiro em torno da

permissão, ou não, das temáticas que envolvam as relações de gênero no ensino médio, onde determinados parlamentares apresentam-se favoráveis a essa questão nos ambientes escolares, enquanto outros são desfavoráveis<sup>1</sup>.

Simone de Beauvoir ao levantar a interpretação de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, causa polêmica no cenário nacional por estar presente numa das questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM da edição de 2015, percebemos que a temática sobre as relações de gênero ganha a oportunidade de adentrar nos diversos ambientes sociais devido a repercussão em torno dos/as que se apresentam favoráveis ao tema, e os/as que não os veem dessa forma.

O tema da redação “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” é substancial quando vislumbramos, por meio dos dados estatísticos, que a agressão contra a mulher apresenta índices elevados de ocorrência<sup>2</sup> apesar da implantação da Lei Maria da Penha. Desse modo, proporcionou a oportunidade de colocar em evidência a importância desse debate na educação, pois sabemos que, além das agressões físicas, muitas mulheres sofrem também violências simbólicas por meio de preconceitos, piadas,

---

<sup>1</sup>Um dos princípios norteadores da Nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica proposta pelo Ministério da Educação é: “Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades (...) fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos”. (BNCC, 2015, p. 07), onde percebemos que a questão de gênero deve ser discutida nos ambientes escolares com o intuito de combater os preconceitos. No entanto, há uma contradição com o que diz o Plano Nacional de Educação, já que na elaboração do PNE o Senado alterou o dispositivo que mencionava a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” substituindo por “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”, generalizando e superficializando a discussão em torno de preconceitos com grupos específicos. Essa retirada está refletida em muitos planos municipais e estaduais, devido às pressões vindas de grupos e bancadas religiosas e conservadoras, que entre as principais reivindicações afirmavam que com essa discussão nos ambientes escolares, haveria indução à homossexualidade. Sendo que a BNCC ainda está em discussão, pois está no momento da “Consulta Popular” e logo após será consolidada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

<sup>2</sup>Segundo o Mapa da Violência 2015 – Homicídios de Mulheres no Brasil – com dados extraídos do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) do Ministério da Saúde (MS), entre 2003 e 2013, há o aumento no número de vítimas do sexo feminino de 3.937 para 4.762, o corresponde, no ano de 2013, a 13 homicídios femininos diários. Quantificando o percentual de homicídios com a população feminina (em 2003 era 89,8 milhões e 2013 temos 99,8 milhões) resulta na taxa de aumento correspondente à 8,8% na década averiguada. Especificamente após a vigência da Lei Maria da Penha (2006), segundo o Mapa, há o aumento de 12,5% dos índices de homicídios, mesmo que em 2007 tivemos um declínio de 4,2 para 3,9% para cada 100 mil mulheres, no ano seguinte há aumento no índice superior ao ano de 2006, só havendo novamente a diminuição do número de homicídios femininos a partir do ano de 2010. Na região Norte, a taxa de aumento no índice de homicídios (2003-2013) de 112,2%. No Pará tivemos o registro, em 2003, de 93 casos de homicídios e em 2013, registramos 230, equivalente ao aumento de 147,3%. Com a vigência da Lei Maria da Penha, esse percentual de aumento é de 64,3%. Assim, no índice dos estados, o Pará assume a 10ª posição, sendo Roraima o primeiro com a taxa de 15,3% de aumento do número de homicídios e São Paulo o último com 2,9%. No que concerne aos índices de violência doméstica, sexual e/outras violências, em 2014, para uma população de 10 mil habitantes, tivemos o registro de 147.691 mulheres atendidas, equivalente a 405 mulheres por dia que solicitaram atendimento no Sistema único de Saúde. Na Região Norte esse número foi de 9.903 e o Pará obteve o total de 3.172 atendimentos de mulheres vítimas de violência não-letal.

comportamentos e demais ações que contribuem para a sua discriminação e para a manutenção dos valores relacionados com a desvalorização feminina.

Essa violência simbólica, que se expressa por variadas formas de diminuição da mulher frente à imposição masculina, seja por meio de ofensas ou ameaças verbais, psicológicas, morais, assédios, proibições, humilhações, etc., está presente nos diversos ambientes sociais, de modo que as instituições educacionais também disseminam essas ações, ao estabelecer padrões, comportamentos, lugares, formas de pensar para serem seguidos por homens e mulheres, ao invés de contribuir para que isso seja amenizado. Isso é visível quando nos deparamos com situações “naturalizadas” apresentadas nos ambientes familiares, educacionais, religiosos, que pretendem definir o que deve ser dito pelas mulheres, como elas devem se comportar, como devem ser suas vestimentas, em que sentido suas escolhas educacionais e profissionais devem ser direcionadas e outras.

Em contradição ao exposto acima, são notórios, os avanços alcançados nas últimas décadas pelo Movimento Feminista no que concerne às relações de gênero, possibilitando enxergar positivamente a figura feminina em ambientes caracterizados pelo “ser masculino”, como na política, nos espaços culturais, no esporte, no mercado de trabalho e nos ambientes educacionais onde registramos índices elevados de escolarização feminina (conforme exemplificaremos por meio dos cursos de engenharia do CAMTUC/UFPA no decorrer desta pesquisa).

Sendo assim, verificamos que há a necessidade de discutirmos as relações de gênero que atravessam o meio social, já que há muito tempo presenciamos preconceitos e discriminações em relação às mulheres, acompanhando suas lutas por dignidade e espaço na sociedade e suas transgressões frente aos lugares instituídos a ocupar como ser frágil e submisso.

Desse modo, a dimensão feminina ganha visibilidade no espaço social e passa a ser analisada pelas instituições de ensino e pesquisa, favorecendo a construção de conhecimentos em diversas áreas como a psicologia, direito, medicina, sociologia e educação, oferecendo aporte teórico e prático nas temáticas em que a as relações de gênero tornam-se o eixo de problematização.

Neste estudo, buscamos problematizar os pressupostos de uma escolarização generificada, contestando o processo histórico de negação do direito à mulher à educação formal. No período da proclamação da República, quando o Brasil foi tido caracteristicamente como “atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2013, p. 443) devido aos resquícios do período colonial, e por isso, houve a necessidade de que a educação contribuísse para a

“modernização” do país, que em sua maioria possuía uma grande parte da população analfabeta, principalmente nas zonas rurais. E para a diminuição do índice de analfabetismo, conforme assinalou Louro (2013) impetrou-se o estabelecimento das “escolas de primeiras letras”, as chamadas pedagogias, que intencionava o aprendizado da leitura, escrita e o conhecimento das quatro operações.

O acesso de meninas às escolas remete-nos para o final da década de 20. Havendo poucas instituições, havia também a preocupação com a educação de meninos e meninas. Existia um número maior de escolas para eles, muitas fundadas graças às congregações e ordens religiosas, por leigos, mas que evidenciavam as separações de discentes e docentes, sendo inadequada a união entre os sujeitos de diferentes sexos e, além disso, a diferenciação entre o que ensinar para cada grupo, já que os meninos aprendiam noções de geometria, enquanto que as meninas aprendiam o bordado e a costura.

Havia a preocupação com quem iria ensinar as crianças, para as meninas as mestras deveriam ser as senhoras que “por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO, 2013, p. 444). Demonstrando a preocupação de que fossem “escolhidas” pessoas de boa índole e que pudesse contribuir para a formação das meninas tendo como base a sua preparação para um futuro num casamento e sendo mães.

Assim, essas diferenciações entre quem ensinaria meninos e meninas, acabava implicando em normas para a diferenciação salarial, pois percebemos que o fato de estudar geometria, por exemplo, futuramente iria oferecer salários maiores para os meninos em detrimentos dos ensinamentos de costuras e bordados, no caso das meninas.

A escolarização feminina evidenciou sua relação com o casamento. Louro (2013) nos apresenta um relato de um marinheiro norte-americano, datado em 1849 sobre a vida das meninas nos asilos:

Aprendiam a ler, a escrever, aritmética, costura, cozinha e todos os ramos úteis de trabalho cotidiano. Muitos moços vão lá (no asilo de órfãos) procurar esposa e depois de apresentar atestado de boa moral e de ser trabalhador são recebidos nos vestibulos onde encontram as moças casadoiras. (LOURO, 2013, p. 445)

Isso nos permite dizer que havia a preocupação com a educação formal e o casamento, mas dependendo de qual grupo social as meninas estavam inseridas, essa formação era diferenciada. Por exemplo, as moças de classes sociais elevadas, além do ensino comum também poderiam usufruir do aprendizado de piano e francês, por meio de

professoras particulares em suas residências, contribuindo para serem mulheres diferentes das demais.

Nesse contexto, as mulheres deviam ser mais educadas do que instruídas. Isso quer dizer que a apreensão das noções de leitura e escrita eram importantes. No entanto, mais fundamental ainda eram as suas posturas, seus modos de agir, e a sua preparação para assumir futuramente as atribuições de esposas e mães, de modo que “a educação se justificava por seu destino de mãe. Tal justificativa já estava exposta na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827” (LOURO, 2013, p. 446). Isso porque, socialmente era vinculada a ideia de que era por meio das mulheres que seus/as filhos/as seriam educados/as, e sendo assim, elas constituiriam os sujeitos de boa índole, boa conduta, ou não, havendo então, a preocupação de que elas soubessem instruir educar de maneira corretas seus/as filhos/as.

Essa ideia é recorrente nas últimas décadas do século XIX. A modernização da sociedade e a aspiração pela “ordem e progresso”, enfatizou a busca pela higienização da família e as mulheres passam a ter como ideais ser honestas, ordeiras, asseadas, de modo que conseguissem orientar seus/as filhos/as na manutenção de um lar tranquilo e adequado às normas sociais.

Muitos desses valores ganham ênfase com as ideias positivistas e cientificistas, ressaltando a necessidade que “afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das ocupações femininas” (LOURO, 2013, p. 447). Então, na escolarização feminina são inseridas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica.

No entanto, para os fins desse estudo, centraremos a discussão em torno das relações de gênero no ensino superior, por percebermos que nos últimos anos, existem aumentos consideráveis quanto ao acesso de mulheres nesse nível de ensino, e que estas ocupam grande espaço nas carreiras pedagógicas, licenciaturas, enfermagem, psicologia e outras, e em menor proporção em cursos de bacharelado, herança de um preconceito historicamente legitimado sobre a mulher como “perfil maternal” para a formação em geral e o trabalho.

Contudo, atualmente, notamos que esse cenário se encontra em ritmo de mudança, pois há o rompimento de tabus relacionados aos “lugares” e cursos considerados “masculinos”, como a medicina, ciências da computação, engenharias, entre outros, e isso se torna merecedor de atenção de estudos frequentes. Nesse aspecto é que nos reportamos para o estudo das relações de gênero em ambientes outrora pertencentes ao fazer masculino.

Pesquisas intituladas “Diferenças de gênero na Pesquisa e Pós-Graduação em Engenharia no Brasil” (CEFET – RJ)<sup>3</sup>; “Gênero na Engenharia: o corpo docente em Curitiba/PR”<sup>4</sup>, “Gênero, saber e poder: mulheres nas engenharias da Universidade Federal do Pará”<sup>5</sup> entre outros, demonstram a relevância dos estudos das relações de gênero como categoria analítica, enfatizando as claras disparidades relacionadas às diferenças salariais, status, valorização e níveis educacionais divergentes entre homens e mulheres.

O primeiro estudo aponta as diferenças de gênero na pesquisa e na pós-graduação nas áreas de engenharia de produção, mecânica, elétrica, química e civil no Brasil, de acordo com informações extraídas do CNPQ e CAPES. Enfatizando que em algumas áreas há diferenças quantitativas de homens e mulheres nos cursos, no entanto, mostrou que na região Nordeste há a presença de indícios relacionados ao aumento da presença feminina nos cursos de engenharia.

Na pesquisa desenvolvida por Salvador (2010), verificamos que seu objetivo central volta-se para a análise das relações de gênero envolvendo o corpo docente de cursos de engenharia, para isso, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas com 05 professoras e 11 professores. Sendo assim, o estudo pontuou a distribuição quantitativa de docentes de acordo com o sexo, verificou como docentes interpretam as relações de gênero nos cursos e como percebem essas relações a respeito de alunos e alunas de engenharia.

O estudo de Corrêa (2011) apresenta a Universidade Federal do Pará como *lócus*, e tem por objetivo: compreender e explicar as implicações de gênero nos cursos de engenharias: Civil, Minas e Meio Ambiente. Por meio dos estudos teóricos e dados coletados, a autora teve como principais resultados: o aumento da presença feminina nos cursos de engenharia e essa escolha geralmente dá-se por um acaso, por falta de orientação ou aspectos relacionados à localização geográfica dos cursos ofertados.

Desse modo, o interesse pela categoria “gênero” resultou das discussões em disciplinas acadêmicas e da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Docência Feminina: um estudo sobre a História da Educação através da memória de

---

<sup>3</sup> Dissertação de Mestrado de Bárbara Bezerra Freitas, vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, defendida no ano de 2013 e disponível no endereço eletrônico: [http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=1207&Itemid=164](http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1207&Itemid=164)

<sup>4</sup> Dissertação de Mestrado de Sileide France Turan Salvador, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, defendida no ano de 2010 e disponível no repositório: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/189>

<sup>5</sup> Dissertação de Mestrado de Raimunda de Nazaré Fernandes Corrêa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Tropicó Umido - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, defendida no ano de 2011, e disponível no repositório: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3743>

professoras idosas no período de 1950 a 1970 em Abaetetuba no Estado do Pará”<sup>6</sup>. Assim como da participação como voluntária no Núcleo de Pesquisa do *Campus* Universitário do Baixo Tocantins – NUPE<sup>7</sup>, onde atuei como bolsista no projeto “Os significados de Gênero no Ensino Normal em Abaetetuba<sup>8</sup>” e minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação - GEPEGE<sup>9</sup>, tive a possibilidade de discutir as temáticas relacionadas às mulheres por meio do conceito de gênero, dos processos de escolarização, da profissionalização, e de sua inserção no mercado de trabalho via magistério.

### 1.1 Uma breve descrição do lócus da pesquisa e os aportes metodológicos

O interesse em discutir as relações de gênero no ensino superior reside na problemática vivenciada desde setembro de 2012, em decorrência de meu trabalho como pedagoga no *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC. Nele há a presença de 05 cursos permanentes no campo das ciências exatas que são: Engenharia Civil, Computação, Elétrica, Mecânica e Sanitária e Ambiental.

A presença desses cursos nessa instituição deu-se, pelo fato de que é um município do estado do Pará, pertencendo à mesorregião do Sudeste Paraense e possui, dentre suas maiores características a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, considerada a 2ª maior do país segundo a Agência Nacional de Energia Elétrica, onde está localizada a Empresa ELETROBRAS/ELETRONORTE.

A instalação do Núcleo Universitário da Universidade Federal do Pará no município deu-se no ano de 2005, por meio do convênio nº 001 de 2005, firmado entre a Universidade Federal do Pará e a Eletrobrás/Eletronorte, com o intuito de atender uma demanda existente na época: atrair profissionais para morarem em Tucuruí e formar servidores capacitados para atuar em áreas específicas que a Usina solicitasse. Por isso, foram implantados, inicialmente, os cursos de Engenharias: Civil e Elétrica.

No ano de 2009, já na condição de *Campus* Universitário de Tucuruí, houve a oferta de mais um curso inserido às ciências exatas: Engenharia Mecânica. E em 2013, o

<sup>6</sup> Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura plena em Pedagogia, orientado pela Prof<sup>ª</sup>. Me Márcia Pires Saraiva e defendido em 2007.

<sup>7</sup> Atuei como aluna voluntária no Núcleo de Pesquisa - NUPE – CUBT no período de 03/2004 a 09/2007. Atualmente este departamento denomina-se Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação.

<sup>8</sup> Projeto de Iniciação Científica Proint/2005.

<sup>9</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação – GEPEGE, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joyce Otania Seixas Ribeiro.

*Campus* totaliza 05 cursos permanentes nessa área ao ofertar os cursos de Engenharia da Computação e Sanitária e Ambiental.

O Convênio com a Eletrobrás/Eletronorte proporcionou infraestrutura adequada para a implantação do *Campus*, por meio de prédio com capacidade para instalar as salas de aulas, salas administrativas, disponibilizou laboratórios e equipamentos necessários para as aulas práticas, assim como incentivou a permanência dos/as docentes e discentes por meio de bolsas, moradias e demais itens necessários para que houvesse sucesso no desenvolvimento dos cursos.

Atualmente, o *Campus* possui 850 discentes matriculados/as em seus cursos permanentes, 46 docentes efetivos/as e 05 substitutos/as. Além disso, possui turmas flexibilizadas de Pedagogia, Sistemas de Informação, Letras-Língua Inglesa, Engenharia Florestal e Engenharia de Pesca. Além de iniciar os passos no nível de pós-graduação, ofertando turmas *latu sensu* em Projeto e Desenvolvimento de Sistemas Computacionais; Engenharia de Estruturas e Materiais; e Gestão Ambiental, e mestrado profissional em Engenharia de Barragem e Gestão Ambiental, com a turma iniciando as atividades acadêmicas no ano de 2016.

Pelos motivos mencionados acima, percebemos que o *Campus* de Tucuruí é um ambiente diferenciado dos demais *Campi* da UFPA. Não foram todos que tiveram o apoio de uma grande Empresa para sua implantação. Não são todos que definem uma única área e trabalham para que alcancem sucesso na mesma. E durante a vigência do Convênio, ele usufruiu de muitos benefícios que contribuíram e atraíram muitos/as servidores/as, docentes e discentes para esse ambiente.

Dentro desse *lócus*, para que possamos investigar sobre as relações de gênero nos cursos de Engenharia, nos pautaremos na abordagem Qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta a aproximação entre sujeito e objeto, facilitando a obtenção de significados, suas análises e conhecimentos verificados durante a pesquisa que, não tem como ênfase apenas a sua quantificação, sim sua interpretação acerca dos temas abordados.

Além disso, percebemos que o **Pós-Estruturalismo**, de acordo com Louro (2011), consegue relacionar os problemas da educação com as **relações de gênero**, de modo que a realidade é vista como uma construção social e subjetiva, tornando-se necessário questionar as verdades absolutas, as generalizações, os preconceitos, e estudá-los como uma construção inserida num contexto histórico e social. Assim, a pesquisa dentro do Pós-Estruturalismo proporcionou a obtenção de vários olhares em torno do problema, dos sujeitos, dos discursos, do que fora dito e não dito, de modo que isso foi inserido nas análises junto aos

aportes teóricos, “forçando” a ir e vir nas fontes, mudando constantemente os rumos da pesquisa, sem pretensões a verdades definitivas.

Nos meandros do Pós-Estruturalismo, a pesquisa não buscou oferecer uma receita pronta, uma ação estruturada de investigação. Realizamos e propomos uma atividade de estudo ciente da sua não-fixidez que permitissem as idas, as bricolagens, as análises, reanálises e pós-análises que demonstrem a nossa desfiliação ao que é unívoco e homogêneo. Conforme ressaltamos abaixo:

O pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes. (PETERS, 2000, p. 29)

Foi nesse “movimento de pensamento” que mergulhamos no Pós-Estruturalismo a fim de estudar um terreno movediço que são as relações de gênero. Desse modo, percebemos que a produção do conhecimento não se deu de forma linear, mesmo traçando nosso planejamento, verificamos que a cada observação no ambiente, registro das ações relacionadas à temática, cada questionamento, ou questão norteadora mencionada nas entrevistas apontavam para a compreensão de que a não-linearidade da pesquisa foi evidente e isso demonstrou sua dinamicidade.

Com alguns sujeitos entrevistados o fluxo do diálogo ocorreu de modo natural, as respostas eram espontâneas, simples, claras. No entanto, com outros sujeitos, havia a necessidade de um tempo maior, de um respeito ao silêncio, aos risos, as lembranças que surgiam devido às lembranças que eram resgatadas naquele momento. E isso é encantador e desafiante, pois demonstra as diferenças entre os sujeitos e, principalmente, a diferença que cada sujeito vislumbrou naquela oportunidade de discernir sobre um assunto ainda não evidenciado no *Campus*.

Ao nos inserirmos num estudo voltado para relações de gênero, realizamos uma pesquisa na perspectiva pós-crítica em educação que, segundo Marlucy Paraíso (2014) não possui um traçado metodológico fixo, definido, tabelado em manuais, devido à necessidade de articular teorias, conceitos, buscar experimentações, realizar “bricolagens” trabalhar com o que é visto, sentido, manuseado e que tornam a investigação leve, contudo, consistente, motivadora e por isso, não menos, acadêmica.

Então, o fazer metodológico passeia pelas articulações de saberes culturais, dos meios de produção e junção de informações. Instiga a “montar, desmontar e remontar o já dito” (PARAÍSO, 2014, p. 37) enfatizando as diversas possibilidades de verdades, as relações de poder, a descrição de fatos, objetos, documentos e demais instrumentos relacionados aos estudos.

Meyer (2014) ao se reportar para aspectos metodológicos em pesquisas pós-críticas que tratam de gênero enfatiza que o movimento, o “ir e vir” às fontes, aos sujeitos, aos objetos estudados é necessário ao fazer investigativo. Sendo salutar ainda, que emerjam dúvidas em torno do que é instituído como natural; perceber as relações de poder; evitar lógicas binárias, desnaturalizar e familiarizar-se com o “estranho” permite um estudo relevante e que assuma o caráter pós-crítico nas práticas de pesquisas.

No contexto do exame de qualificação, muita coisa foi desmontada na busca de uma maior ressonância com os aportes teórico-metodológicos da pesquisa. Mas, como encontrar uma metodologia que pudesse oferecer os compassos mais ajustados à pesquisa? Tencionamos a utilização de meios, recursos, materiais, visões, conhecimentos que pudessem ser inseridos na pesquisa e assim encontrar as possíveis articulações entre o Pós-Estruturalismo dos estudos de gênero e as Teorizações Pós-críticas de Currículo.

Desse modo, recorrendo ao pensamento “Pós”, vemos que quando não se utiliza ou propõe uma receita pronta sobre o fazer pesquisa, é possível beber de fontes metodológicas pós-críticas variadas, como **a etnografia pós-moderna** (JORDÃO, 2004), com o intuito de percebermos como se produzem as visões sobre dada realidade ou problemática, sobre a postura da pesquisadora, como se dá a relação com os/as interlocutores da pesquisa, a noção de subjetividade etc. Nessa linha de pensamento, essa autora ressalta que a etnografia está além da mera interpretação e descrição do outro, das culturas dos outros, pois envolve negociações, emergência de diálogos e evidência de múltiplas vozes.

A etnografia pós-moderna não é apenas um método que rege a investigação, mas o contrário, de acordo com os eventos que ocorrem durante o estudo, ela busca formas, visões, recursos e demais instrumentos que possam de forma mais significativa se relacionar com a problemática. Então, recursos considerados irrelevantes, a partir desse momento, ganham ênfase, e cada ação, fato, instrumento manuseado pelos sujeitos relacionados com a pesquisa, deve ser considerado como aspecto relevante de discussão. Conforme percebemos abaixo:

Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da etnografia, da

etnografia pós-modernas. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. Juntamos materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias. Usamos o MSN, o Orkut, qualquer *site* de relacionamento, a internet. Olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos. (PARAISO, 2014, p. 35)

Assim, deparamo-nos com a não-linearidade na produção do conhecimento. Caldeira (1988, p. 134) afirma que é “o etnógrafo quem produz seus dados”, ou seja, não há neutralidade do pesquisador, haja vista que está envolvido no jogo de relações existentes no *locus* pesquisado. É por meio das explorações de experiências que o conhecimento é levantado, e isso é refletido durante as observações, como nos relatos, nas traduções e na produção do texto.

Percebemos que se é o/a pesquisador/a quem produz os dados, a possibilidade de obter neutralidade é nula, aliás, não é isso que se almeja na etnografia pós-moderna. A imersão na cultura faz com que haja reelaborações de experiências, sendo impossível que ele se mantenha numa posição distante do objeto investigado. Caldeira (1988) ressalta que assumindo essa postura, a relação com os sujeitos deve dar-se de forma que os/as mesmos/as se vejam como coautores/as, interlocutores/as, por isso, suas falas devem ser enfatizadas, possibilitar uma pesquisa de maneira que possam falar por si mesmos/as.

Então, cabe ao/a pesquisador/a promover negociações, diálogos, diluir-se no texto, a fim de que não se apresente como autoridade, mas sim, como um sujeito capaz de demonstrar a polifonia, manifestando o que foi visto, valorizando a diversidade e buscando afastar-se da totalidade, sugerindo e provocando o diálogo e ações relacionadas ao estudo.

De posse dos dados, cabe ao/a pesquisador/a também promover a tradução, de forma criativa, mas sem encobrir os aspectos que possa considerar irrelevantes. Nesse momento, seu papel é buscar uma nova forma de escrever, que atenda ao que almeja a pesquisa pós-crítica.

Nesse caso, devemos perceber que há a necessidade de compreendermos a objetividade da pesquisa de maneira provisória, pois, de acordo com Foucault (2004), a verdade é uma invenção, criação humana, pois isso, não existe “a verdade”, e sim regimes de verdades, discursos, que se demonstram como verdadeiros em determinados momentos e para determinados sujeitos e que, logo após, podem ser considerados como falsos, devido à provisoriedade do que é conhecido como “verdade”.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, não tivemos condições de efetuar observações de maneira intensa no ambiente estudado (sala de aula), devido à adesão das

faculdades nas manifestações relacionadas à greve na Universidade Federal do Pará, no segundo semestre de 2015. Então, voltamos nosso olhar, para as observações cotidianas feitas anteriormente que deram partida à problematização, e nos direcionamos para o estudo documental e entrevistas.

Com base na perspectiva das **metodologias pós-críticas em educação** apresentada na obra organizada por Meyer e Paraíso (2014) relacionada aos estudos das relações de gênero nos currículos dos cursos de engenharia do CAMTUC/UFPA, percorremos o caminho das entrevistas com os sujeitos participantes, com a intenção de coletarmos os dados do estudo.

Pautamo-nos em Silveira (2007) ao dissertar sobre as entrevistas, enfatizando que as mesmas não se apresentam como discursos neutros, mas sim, abarcam processos complexos, afirmando que “as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e os sentidos das palavras e expressões variam, frequentemente, de voz para voz”. (p. 79). Por isso, a necessidade de ficarmos atentos/as aos momentos de escuta, não com o intuito de julgar o que os sujeitos dizem, mas sim, para exercitarmos esse olhar dinâmico em torno dos discursos e dos sentidos que eles possuem de acordo com os contextos.

Nesse sentido, a autora supracitada ressalta ainda que há a necessidade de que o/a entrevistador/a perceba a flexibilidade das entrevistas, a fim de que não se enrijeça em questões fechadas, ou que, insira-se nos momentos de diálogos esperando respostas “adequadas” para suas questões. É preciso o desprendimento e a busca por informações diversas que esse encontro pode proporcionar, assim teremos conhecimentos plurais e relevantes para as pesquisas.

Na intenção de assumirmos as posturas acima, as *entrevistas* pautaram-se em questões norteadoras direcionadas aos sujeitos, no entanto, de acordo com cada coautor/a, a mesma ocorreu de modo diferente, respeitando as suas necessidades, suas falas, seus silêncios e demais aspectos que influenciaram no diálogo promovido durante o estudo.

Além disso, com a intenção de investigarmos a movimentação em torno das relações de gênero nos currículos oficiais, partimos ao encontro dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia, com o intuito de realizar o *estudo documental* em torno das principais normas que regem os cursos analisados. Aliados ao estudo documental e às entrevistas recorreram às *observações de campo* nos diversos espaços físicos onde foi possível problematizar as relações de gênero, a fim de obter maior proximidade com os sujeitos para a compreensão de como se efetiva a constituição de subjetividades de gênero nos cursos estudados.

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, estão estudantes de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica, por serem cursos mais antigos e diretamente relacionados à história de implantação do *Campus* no município. Entrevistamos 07 (sete) discentes, sendo 03 (três) mulheres e 04 (quatro) homens. Os/as alunos/as escolhidos/as foram aqueles/as que estão cursando a partir do 7º período, devido à necessidade de se trabalhar com discentes que tivessem melhores condições de descrever experiências vividas desde o início do curso e suas aspirações profissionais mais concretas no ramo da engenharia.

Além disso, os/as discentes entrevistados/as foram escolhidos conforme as observações cotidianas no CAMTUC, em que ao conversarmos sobre a temática, vislumbrei sujeitos favoráveis e contrários a essa discussão. Além das conversas, atentei-me para as apresentações dos seus pontos de vistas, seja por postagens em redes sociais, posturas e comportamentos em torno das relações de gênero em cursos de engenharia, de maneira que os sujeitos entrevistados, apresentaram algum tipo de proximidade e interesse com a temática em estudo.

Entendendo que as relações de poder se expressam não apenas em grupos, sujeitos opostos, e que essas relações influenciam nas constituições de subjetividades, é que dentre os sujeitos entrevistados, temos um discente que se autodeclara negro, uma discente casada e com filho e um discente homossexual, com o intuito de evidenciarmos a pluralidade de gêneros e analisar as relações que perpassam aspectos de cor, estado civil, geração e sexualidade.

**TABELA 01.** Identificação Geral dos/as Discentes<sup>10</sup>

Nome	Curso	Etnia	Idade	Estado Civil	Orientação Sexual
DANIELA	Eng. Civil	Parda	23	Solteira	Heterossexual
SUELI	Eng. Elétrica	Parda	27	Casada	Heterossexual
LUCIANE	Eng. Mecânica	Branca	25	Solteira	Heterossexual
MATEUS	Eng. Civil	Negro	23	Solteiro	Heterossexual
LUCAS	Eng. Elétrica	Branco	23	Solteiro	Heterossexual
MARCOS	Eng. Mecânica	Pardo	31	Casado	Heterossexual
SAMUEL	Eng. Civil	Pardo	22	Solteiro	Homossexual

Fonte: Pesquisa de Campo / 2015-2016.

<sup>10</sup> Devido à manutenção da privacidade e anonimato dos/as interlocutores/as, adotamos nomes fictícios nesse estudo.

Com a intenção de obter informações relacionadas aos/as professores/as, no sentido de saber como eles/as percebem as relações de gênero em suas práticas docentes, entrevistei 06 profissionais (03 professoras e 03 professores) que atuam nos cursos estudados.

**TABELA 02.** Identificação Geral dos/as Docentes.

Nome	Curso	Etnia	Idade	Estado Civil	Orientação Sexual
CRISTINA	Eng. Civil	Branca	28	Casada	Heterossexual
ELIZETE	Eng. Elétrica	Negra	33	Solteira	Heterossexual
JAQUELINE	Eng. Civil	Parda	32	Solteira	Heterossexual
SANDRO	Eng. Civil	Branco	48	Casado	Heterossexual
JORGE	Eng. Elétrica	Negro	35	Casado	Heterossexual
FELIPE	Eng. Mecânica	Branco	34	Casado	Heterossexual

Fonte: Pesquisa de Campo / 2015-2016.

A escolha desses sujeitos partiu também do pressuposto utilizado com os/as discentes: observações de comportamentos, posturas, concordância, ou não, com a temática estudada com o intuito de podermos discutir sobre as relações de gênero no CAMTUC por meio dos olhares de professores/as que exercem função fundamental no que se refere à constituição de subjetividades.

## 1.2 Contextualizando a problemática e os objetivos do estudo

É visível o quantitativo de homens circulando no *Campus*, seja nos corredores, nos ambientes de convivência para discentes, na biblioteca, nos laboratórios, nas formaturas de outorga de grau, demonstrando que o ramo da Engenharia ainda é uma profissão frequentada por homens.

No entanto, atualmente é visível a presença crescente de mulheres nas turmas, mas, verificamos que existem preconceitos e discriminações que reforçam a visão de que elas estão “no lugar errado”, são tidas como “intrusas” sem que haja uma discussão em torno dessas ações, percebidas como naturais. Por isso, a problematização neste estudo em torno dos discursos sobre as relações de gênero que circulam nos cursos de engenharia do CAMTUC e a busca por conhecimentos são necessários, a fim de contribuir para que as

mulheres sejam reconhecidas por seus potenciais, e assim sejam valorizadas por suas escolhas acadêmicas e profissionais.

As relações de gênero apresentam relevância para investigar como se apresentam os discursos em torno das masculinidades e feminilidades em ambientes historicamente vistos como pertencentes ao fazer masculino. Seja nos processos educativos desenvolvidos no interior de cursos das ciências exatas, como no exercício profissional resultantes desses processos de escolarização, há a construção de estereótipos que influenciam na constituição das subjetividades como alunas e profissionais que apresentam relevância e por isso merecem atenção de estudos e pesquisas.

Diante deste panorama geral, indagamos: Quais os efeitos dos discursos de gênero na constituição de subjetividades dos/as discentes nos cursos de Engenharia do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC? Quais discursos de gênero estão presentes nos currículos dos cursos de engenharia do CAMTUC/UFPA? Como se dão as relações de gênero entre professores/as e alunos/as dos cursos de engenharia? Como estes discursos de gênero subjetivam os/as discentes em relação à sua formação e profissionalização?

Sendo assim, temos como **objetivo geral**: analisar os efeitos discursivos das relações de gênero nos cursos de Engenharia do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC. Para isso, propomos como **objetivos específicos**: identificar os discursos de gênero presentes nos currículos oficiais dos cursos de engenharia do CAMTUC/UFPA; analisar os discursos de gênero que circulam entre professores/as dos cursos de engenharia; e observar como estes discursos de gênero subjetivam os/as discentes em relação à sua formação e profissionalização.

### 1.3 Situando os aportes teóricos

Nessa discussão sobre relações de gênero, concordamos com as ideias de Louro (2011) e Scott (1995), que compreendem a categoria gênero como uma construção social baseada nas diferenças e relações de poder entre os sexos masculino e feminino. Segundo Scott (1995), o gênero é não somente um elemento biológico que busca definir homens e mulheres, mas sim, uma categoria de análise histórica que indica diferenças existentes entre os sujeitos e que também está permeada por questões de poder, que interferem na afirmação dos modos de subjetivação dos indivíduos.

Mesmo sabendo que as relações de gênero são objeto de estudos nos espaços acadêmicos, vislumbramos que alguns setores ainda permanecem estritamente “masculinizados” como as ciências exatas, pois a ciência “pretensamente neutra não tolera um sujeito do conhecimento situado social e historicamente. Sendo androcêntrica, valorizará categorias historicamente relacionadas a quem por mais tempo esteve no poder, ou seja, os homens”. (CABRAL e OLIVEIRA, 2011, p. 04).

Isso nos permite dizer que mesmo com as modificações no meio social, a inserção da mulher ainda é ignorada pelos homens, ou não valorizada, pois esses ambientes historicamente são caracterizados pela presença masculina, como no campo das ciências exatas. Então, as mulheres que adentram esses espaços são tidas como “estranhas”, “transgressoras” (TEBET, 2008). E aí além de dedicarem-se a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, necessitam ainda reverter uma série de preconceitos que demonstram o seu “não-pertencimento” nesses ambientes.

Isso nos permite dizer que nos cursos de engenharia há uma intensa manifestação e valorização da cultura masculina ou da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995), nos remetendo para elementos que demonstrem a superioridade dos homens, devido ao seu domínio em áreas ligadas à tecnologia, ciência, como o cálculo e o pensamento racional.

Connell (1995) ressalta que as políticas de masculinidades têm sua base estrutural nas relações de gênero e sua relação com o feminismo. E que mesmo havendo uma série de aspectos que norteiam a liberação dos homens no que concerne aos valores hegemônicos masculinos, por meio da política “terapia da masculinidade”, “liberação gay”, ou “política de saída ou política transformativa” ainda persistem os aspectos que valorizam a racionalidade, objetividade, o cálculo como fatores relevantes para o ser masculino devido sua inserção numa sociedade patriarcal e suas relações de poder, por isso, há ainda a presença “natural” dos homens em carreiras que atendam esses aspectos: cálculo, racionalidade, objetividade, como nos cursos de engenharia.

Assim, não nos surpreende que também haja estereótipos relacionados à feminilidade que, segundo Louro (2011), estão relacionada com os aspectos de sensibilidade, fragilidade, docilidade como valores que a sociedade patriarcal almeja para as mulheres, resultando em áreas que as mesmas “devem” ser inseridas como nas ciências humanas. Então, a escola, por meio de seus artefatos, currículos, materiais didáticos, disciplinas etc., contribuem para disseminar esses valores a fim de que as mulheres “sigam” as carreiras que sua feminilidade indica.

Então, quando se percebe que uma mulher consegue bom rendimento em disciplinas como matemática, é porque ela foi esforçada para compreender a matéria, já quando um menino não consegue tal fato, ressalta-se que apenas faltou-lhe atenção. Assim como na Educação Física, onde os esportes de contato físico, agilidade, agressividade são direcionados para os meninos, enquanto que para as mulheres buscam-se evitar esses contatos, pois tais atividades colidem com a feminilidade, ao ideal hegemônico de fragilidade, passividade e graça.

Segundo Lombardi (2006), percebemos que a presença das mulheres na engenharia, remete-nos a uma preocupação de como elas são vistas no interior desses cursos pelos homens e como agem/resistem. Além disso, sabemos que a conclusão do curso não remete ao fim dos preconceitos, pois após essa etapa a tendência é serem inseridas nos ambientes de trabalhos pautados na concorrência e masculinização da profissão.

Rosemberg (1981) ressalta que mesmo havendo uma “igualdade” para o acesso aos sistemas de ensino, ocasionando num nível de escolaridade maior das mulheres em relação aos homens, isso não tem como consequência a igualdade de oportunidades que elas almejam, haja vista que essa igualdade articula-se ao princípio da divisão sexual do trabalho, na qual há a superioridade masculina, por isso a necessidade de assuntos que abordem essa temática com o intuito de que haja a amenização dessa problemática.

Nesse estudo, também nos propomos a realizar uma discussão em torno da noção de subjetividade, pelo viés pós-estruturalista, mais especificamente de acordo com autores/as como Foucault (2004), Louro (2011), Scott (1995), Paraíso (2014) e Hago (2013) que a compreendem como um processo produzido por meio de diferentes textos, com as diferentes experiências e vivências que os sujeitos realizam. Além disso, por ser um processo, as subjetividades expressam-se através de relações de si para consigo e para com o outro, afirmando a sua constituição dependente dos demais, do outro, nos modos de ser masculinos e femininos.

Sendo assim, Foucault (2004) ressalta que as subjetividades são plurais, por isso, devemos percebê-las não de modo universal e único, mas sim, atentos aos processos que fazem com que os sujeitos se constituam de determinados modos. Evade-se aí um padrão a ser questionado, a identidade que rege as ações e comportamentos, ou seja, ao afirmar que sou mulher, conseqüentemente devo me portar de acordo com as características desse padrão identitário que levam os sujeitos a internalizarem determinados comportamentos, trata-se de perceber os processos de diferenciação, criação e inovação que cotidianamente influenciam nos modos de ser masculino, feminino, homossexual, heterossexual e outros.

Também nos voltaremos para as relações de poder, pois, quando temos um grupo sendo mais valorizado que o outro é porque esse grupo detém o poder de considerar seus valores e padrões como dominantes. Sobre essas relações de poder, Foucault (2004) ressalta que não se trata de uma realidade única, estática e soberana, haja vista que as mesmas são dinâmicas.

Então, sabendo das relações de poder existentes nos grupos culturais e tendo em vista que a cultura está sendo criada e recriada cotidianamente, nos indagamos sobre os artefatos que contribuem, ou não, para essas mudanças existentes nos diversos grupos sociais, políticos, econômicos e também educacionais. Apple (2006) ressalta que as escolas atuam por meio da reprodução cultural, logo, contribuem para a manutenção do *status quo*. E o currículo, como um artefato, assume um papel relevante para esse objetivo, pois dentro dele é que são elencados além dos conteúdos, os conhecimentos, e também o tipo de pessoa que se pretende formar, quais valores devem ser tidos como verdadeiros, o que se esperar dos/as cidadãos/as que serão “educados/as” por essas instituições, refletindo as relações de poder que atingem o processo de aprendizagem.

Discutiremos a noção de poder no campo curricular e as questões de resistência, por entender o currículo como um constructo humano, percebemos que os “conhecimentos” presentes no mesmo estão ligados aos padrões dominantes, e por isso, passíveis de questionamentos. O poder está ligado à resistência, que se dá por meio dos questionamentos, das discussões e não aceitação do que é tido como verdadeiro e imutável, como dominante.

Desse modo, os seguintes questionamentos podem ser considerados:

Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 39)

Podemos dizer que a escola é uma instituição cultural, por isso, há uma inter-relação entre escola e cultura, onde o currículo deve pôr em questão os conhecimentos culturais, as características, os valores, os modos dos grupos considerados “dominados” para que as instituições deixem de atuar como homogêneas e passem a perceberem-se como heterogêneas e dinâmicas, devido os sujeitos que as constituem.

De posse das principais informações referentes aos aspectos teóricos, conceituais e trajetórias da pesquisa, ressaltamos que, na próxima seção, continuaremos nosso percurso, fazendo a apresentação do *locus* do estudo, com o intuito de mostrar aspectos históricos,

geográficos e educacionais do Município de Tucuruí. Após isso, apresentaremos do *Campus* Universitário de Tucuruí, demonstrando seu contexto histórico de implantação, os cursos, e suas características gerais atuais relacionadas à estrutura física, corpo docente e discente. Prosseguindo, realizaremos uma discussão em torno do acesso generalizado ao ensino superior. E concluímos com a apresentação do estudo documental, pelo viés da perspectiva pós-crítica, sobre os Projetos Pedagógicos de Curso relacionando-os aos discursos sobre as relações de gênero presentes nos mesmos.

Em seguida, voltamos nosso olhar para os discursos sobre relações de gênero e os processos de subjetivação nos cursos de engenharia. Dissertando sobre aspectos conceituais sobre sexualidade, gênero e subjetividade. Em seguida, apresentamos as trajetórias docentes enfatizando os principais discursos veiculados em suas práticas pedagógicas. Propomos, também, a discussão em torno das subjetividades discentes, ressaltando os atravessamentos de gênero na engenharia, assim como enfatizamos as transgressões acerca da homossexualidade e raça; Finalizamos a seção apresentando as práticas profissionais e os dilemas sociais existentes nos cursos de engenharia.

Pelo exposto, evidenciamos que problemática em torno das relações de gênero nos cursos de engenharia é uma temática desafiadora e, ao mesmo tempo instigante, por isso, convidamos a todos e todas, a viverem um pouco dessa trajetória nas páginas seguintes.

## II- RELAÇÕES DE GÊNERO: DE ONDE PARTIMOS

### 2.1 Tucuruí – “Cidade Luz”

Estamos em Tucuruí. Município banhado pelo rio Tocantins, que acolhe os/as visitantes com a Usina Hidrelétrica, considerada a maior do país construída de maneira genuinamente brasileira e que possui relevância para a região e para a nação no que concerne à geração de energia, sendo vista como a 2ª maior em geração segundo a Agência Nacional de Energia Elétrica e que, por isso, ganhou o apelido de “cidade luz”.

Conforme Corrêa (2011), até a atualidade, o município já foi conhecido por três nomes: Alcobaça, Freguesia de São Pedro de Alcobaça e Tucuruí. O primeiro data de 1782 e foi marcado pela construção do Forte de Fachina Nossa Senhora de Nazaré, por ordem do Governador José Nápoles Telles de Menezes, que objetivava a fiscalização no rio Tocantins. Em 1875 a antiga Freguesia de São Pedro de Pederneiras, muda de localidade, passando a ser denominada de Freguesia São Pedro de Alcobaça, por meio da lei nº 839, de 19 de Abril de 1875, desintegrando-se do município de Baião e instalando-se na região onde atualmente está localizado o município.

No período de 1894 a 1946 a Companhia de Navegação Férrea Fluvial/Araguaia-Tocantins promove a construção da Estrada de Ferro Tocantins que ligou Alcobaça à Praia da Rainha em Itupiranga, que evitaria o fluxo pelo rio e facilitaria a ligação com Estado de Goiás, proporcionando o desenvolvimento populacional e econômico para a localidade.

A construção dessa estrada de ferro ocasionou mudanças no território, pois atraiu muitos nordestinos, mocajubenses e cametaenses. Então houve a necessidade de implantar alojamentos e oferecer infraestrutura, mas, a obra não alcançou o sucesso esperado, devido à disseminação da malária – conhecida como doença da selva, os desníveis do terreno implicavam em perda de tempo, já que as ferramentas para plainarem eram rústicas (enxadas e facões) e o projeto de construir a estrada margeando o rio, requeria a construção de muitas pontes, prejudicando o andamento da obra. Mas, em 1946 foi inaugurado apenas um trecho dessa obra, e na década de 70 a mesma foi desativada, devido à integração rodoviária do município com a transamazônica e opções de demais tipos de transportes, que exigiam menos custos e são mais ágeis. (CORRÊA, 2011)

**FOTO 01.** Locomotivas na Estrada de Ferro Tocantins.



Fonte: Museu Virtual de Tucuruí, disponível em: [www.museuvirtuالتucurui.com.br](http://www.museuvirtuالتucurui.com.br).

Em 1947, Magalhães Barata eleva o povoado à categoria de município, chamado Tucuruí, por meio da Lei nº 62, Art. 36, de 31 de dezembro, sendo assim desmembrado de Baião e nessa época, sua economia girava em torno da extração da castanha-do-pará e comércio de madeira.

Com a intenção de aproveitar o potencial do rio Tocantins, em 1957 iniciam-se os estudos em torno da construção da Usina. De acordo com Rocha (2008) com a instalação do regime ditatorial no Brasil, há a implantação do Projeto Grande Carajás, que visava a exploração minero-metalúrgica e execução de projetos agropecuários-florestais que contribuíssem para o desenvolvimento da Amazônia Oriental.

Por isso, em 1970 a Eletrobrás/Eletronorte inicia os trabalhos de construção da primeira etapa da usina. Foram implantados um aeroporto e a construção da Vila Permanente com água tratada, sistema de esgoto, ruas pavimentadas, escolas, supermercados etc., com o intuito de receber os trabalhadores, engenheiros e demais profissionais envolvidos nesse empreendimento. No ano de 1984, o Presidente Figueiredo inaugura a usina com potencial energético de 4000Megawatts, possuindo 12 unidades geradoras principais e 02 unidades geradoras auxiliares.

Em 1992, inicia-se a segunda etapa de construção da usina que almejava ampliar esse potencial. Em 2007 essa etapa foi concluída e a capacidade aumentou para 8000

Megawatts, contando com a adição de mais 11 unidades geradoras de 375 MW, totalizando em 25 unidades que alcançam a potência acima.

**FOTO 02.** Usina Hidrelétrica de Tucuruí com vertedouros abertos.



Fonte: Museu Virtual de Tucuruí, disponível em: [www.museuvirtualtucurui.com.br](http://www.museuvirtualtucurui.com.br).

**FOTO 03.** Visão geral da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.



Fonte: Museu Virtual de Tucuruí, disponível em: [www.museuvirtualtucurui.com.br](http://www.museuvirtualtucurui.com.br)

A construção da usina ocasionou um desnível de cerca de 70 metros, isso tornou o rio Tocantins inavegável. Com a intenção de permitir a navegação entre Belém à região do alto Araguaia foram concluídas, em 2010, as eclusas. Desse modo, trata-se de uma usina

genuinamente brasileira, com 78 metros de altura e 11 km de comprimento, abastece as redes: Centrais Elétricas do Pará – CELPA, Companhia Energética do Maranhão – CEMAR e Companhia de Energia Elétrica do estado do Tocantins – CELTINS, e nos períodos de cheia também complementa as redes de energia dos demais estados brasileiros.

Após esses aspectos históricos, geograficamente Tucuruí pertence à mesorregião do Sudeste Paraense, e possui área limítrofe com os municípios de Baião, Novo Repartimento, Breu Branco e Pacajá. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sua área é de 2.086,189km<sup>2</sup> (33,22 km<sup>2</sup> de área urbana e 2.095,48 km<sup>2</sup> de área rural) e possui 97.128 habitantes.

Seu Produto Interno Bruto advém da Agropecuária, Indústria e Serviços, cujos valores podemos ver na tabela abaixo:

**Tabela 03.** Distribuição dos valores de arrecadação no município de acordo com os setores primário, secundário e terciário.

Variável	Tucuruí	Pará	Brasil
Agropecuária	80.034	3.157.179	105.163.000
Indústria	2.716.594	11.695.676	539.315.998
Serviços	413.359	20.439.321	1.197.774.001

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (PIB: 2010-2013).

No setor primário, há a predominância do extrativismo vegetal, a pesca e agricultura familiar. A maior arrecadação municipal está no segundo setor, onde destacamos a construção civil e indústrias de laticínios. Já no terceiro setor, predominam os comércios relacionados aos supermercados, lojas de móveis e eletrodomésticos, informática, vestuários, agências bancárias, hospitais e clínicas de saúde assim como instituições escolares.

No âmbito educacional, o município possui 74 instituições escolares (19 pré-escolas, 47 de ensino fundamental e 08 de ensino médio) tendo um corpo docente de 1.078 distribuídos nas escolas, sendo que por volta de 21,71% lecionam nas instituições pré-escolares, 63,38% no ensino fundamental e 14,07% no ensino médio. Já seu índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no ano de 2013 foi de 3,9, alcançando sua meta de 3,8.

No que concerne ao ensino superior, em Tucuruí existem 06 instituições particulares e 03 públicas, essas últimas são: o *Campus XIII* da Universidade do Estado do Pará, com cursos de Enfermagem, Educação Física, Pedagogia e Ciências Naturais – Biologia. 01 *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ofertando cursos referentes ao Ensino Médio

Integrado: Técnicos em: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Manutenção e Suporte em Informática e Saneamento; Subsequentes: Técnicos em: Agente Comunitário de Saúde, Aquicultura, Edificações, Eletrotécnica, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente, Recursos Pesqueiros e Saneamento; Superior: Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Redes de Computadores e Tecnologia em Saneamento Ambiental, além de cursos do PROEJA. E *Campus* da Universidade Federal do Pará, locus desse estudo, que será apresentado na seção seguinte.

## **2.2 O *Campus* Universitário de Tucuruí - CAMTUC**

Com 10 anos de existência, a história da Universidade Federal do Pará, por meio do *Campus* Universitário de Tucuruí está atrelada aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento do município e da região. Localizado na BR 422 KM 13, Canteiro de Obras UHE-Tucuruí-PA, CEP: 68464-000, há oferta cursos relacionadas às ciências exatas por atender à uma demanda local e regional apresentada como justificativa para a implantação dos cursos de engenharia: formar profissionais qualificados para atuar na Usina Hidrelétrica.

Na execução das obras da primeira etapa da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a empresa Eletrobrás/Eletronorte ofereceu aos trabalhadores total infraestrutura, referentes à moradia, saúde etc. No entanto, com a conclusão desta etapa, em 1984, houve um grande desemprego e a evasão dos profissionais e seus familiares para outros municípios, contribuindo para a redução no número de moradores na vila, sua degradação e falta de segurança (Convênio nº 001, 2005).

Por esta razão muitos empregados da Eletronorte encaminharam-se para outras cidades, principalmente para a capital do estado, Belém, em busca de melhores condições de vida e educação para seus familiares, reduzindo o quadro de funcionários qualificados, com isso, ocasionando problemas administrativos para a empresa, já que houve a diminuição do corpo técnico, pois muitos engenheiros foram atraídos para obras em outras regiões, e então, houve o êxodo de servidores fundamentais para as atividades que a usina desempenhava.

Para tornar a cidade novamente atrativa e oferecer oportunidade de estudos em nível superior na área de engenharia e entre outros fatores para diminuir o êxodo populacional é que foi criado, em 2005, o Núcleo Universitário de Tucuruí, por meio do convênio nº 001/2005, celebrado entre esta instituição e a empresa Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A (Eletronorte)/Centrais Elétricas Brasileiras (Eletrobrás) e a Prefeitura Municipal de

Tucuruí. Desse modo, a UFPA, além de contribuir para o desenvolvimento local, também teve como objetivo formar profissionais para atuar nessa empresa. Isto para que os sujeitos não tivessem que se dirigir a outros municípios a fim de obter formação superior, além de formar quadros técnicos especializados para atuar nas áreas em que a empresa necessitasse.

No ano de 2005, foram ofertados os cursos de Engenharia Civil e Elétrica nesse Núcleo Universitário. Já em 2007, deixou de ser considerado Núcleo, para se tornar uma Faculdade de Engenharia vinculada ao Instituto de Tecnologia da UFPA, *Campus* Belém. E no ano de 2009, por meio da política da Universidade Multi*Campi*, tornou-se *Campus* Universitário, ofertando além dos cursos iniciais, o de Engenharia Mecânica.

Nesse período houve total apoio por parte da Eletronorte referente à infraestrutura aos/as docentes, aos/às alunos/as por meio de fornecimento de moradias e bolsas de estudo, prédios para o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas, pessoal de apoio, laboratórios, equipamentos, serviços de vigilância entre outros, estando a UFPA incumbida dos trâmites referentes à questão pedagógica, formativa dos/as graduandos/as que iriam frequentar os cursos acima mencionados (BRASIL. Convênio nº 001, cláusula 3ª, 2005).

Até o ano de 2008, eram ofertadas 30 vagas anuais em cada curso. Em 2010 passam a receber 40 discentes por curso. Já em 2012 esse total foi ampliado para 48. Além disso, devido à necessidade de implantar mais cursos no *Campus*, no ano de 2013, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE aprovou os cursos de Engenharia da Computação e Engenharia Sanitária e Ambiental, totalizando 05 cursos permanentes efetivados no *Campus* Universitário de Tucuruí.

Além desses cursos, a partir do ano de 2013, também tivemos o funcionamento de turmas ofertadas por meio de flexibilização, ou seja, quando o curso ocorre fora da sua sede de origem. No CAMTUC há os cursos de: Pedagogia, Letras – Língua Inglesa e Sistemas de Informação flexibilizados do *Campus* Universitário do Tocantins/Cametá – CUTINS; Já no ano de 2014, houve a flexibilização de uma turma de Engenharia Florestal, do *Campus* de Altamira e em 2015, o curso Engenharia de Pesca, foi ofertado, vindo do *Campus* Universitário de Bragança. Em 2016, haverá no 4º período uma turma de Licenciatura em Física, do *Campus* Universitário de Abaetetuba.

Estruturalmente o *Campus* possui 14 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 auditório, 05 laboratórios gerais, 03 laboratórios de informática, 01 espaço de convivência para os/as discentes, 01 espaço de convivência para servidores/as, 05 salas de direções de faculdades, 01 secretaria acadêmica, 15 salas de serviços administrativos, 01 estacionamento e 01 cantina.

**FOTO 04.** Entrada do Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC.



Fonte: Pesquisa de Campo / 2015-2016.

**FOTO 05.** Sala de Aula e Laboratório de Informática do CAMTUC.



Fonte: Pesquisa de Campo / 2015-2016.

No que concerne ao corpo docente, atualmente contamos com 51 professores/as, com cargos efetivos e substitutos, e suas titulações variam entre: graduado/as a doutores/as, conforme observamos nas tabelas abaixo.

**TABELA 04.** Vínculo de trabalho dos/as docentes do CAMTUC.

<b>Docentes</b>	<b>Efetivos/as</b>	<b>Substitutos/as</b>
Homens	35	03
Mulheres	11	02
Total	46	05

Fonte: Sistema de Planejamento das atividades docentes – SISPLAD.

**TABELA 05.** Titulações dos/as docentes Efetivos/as.

<b>Docentes</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Graduação</b>
Homens	18	17	-
Mulheres	04	07	-
TOTAL	22	24	-

Fonte: Sistema de Planejamento das atividades docentes – SISPLAD.

**TABELA 06.** Titulações dos/as docentes Substitutos/as.

<b>Docentes</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Graduação</b>
Homens	-	01	02
Mulheres	-	-	02
TOTAL	-	-	-

Fonte: Sistema de Planejamento das atividades docentes – SISPLAD.

Pelo exposto, verificamos que devido ao período de funcionamento no município, o *Campus* contribui de modo significativo com a formação dos sujeitos da região e das demais que almejam formação em nível de ensino superior. É essa discussão que será apresentada na próxima seção, de maneira que visualizarmos conjunturas atuais em relação ao ensino superior, especificamente nas áreas de ciências exatas, e, como lócus desse estudo, visualizarmos como os cursos de engenharia são configurados no CAMTUC.

### 2.3 O acesso generificado ao Ensino Superior

Para iniciarmos esta seção, relembremos uma canção popular:

Marcha do Vestibular / Pinduca

Alô, alô, alô papai  
 Alô mamãe  
 Põe a vitrola prá tocar  
 Podem soltar foguetes  
 Que eu passei no vestibular.  
 Eu agora não me iludo  
 Estou com a cuca controlada  
 Já não sou mais cabeludo  
 Estou de cabeça raspada  
 Tudo agora é alegria  
 Vou alegre pintando o sete  
 Com a turma na folia  
 Dando tiros de confete.

No contexto da sociedade paraense, no início do ano, quando passamos nas ruas e ouvimos a marchinha acima, fazemos a relação imediata com o ensino superior, pois sabemos que naquele ambiente alguém conseguiu uma das vagas para ingressarem numa instituição direcionada para esse nível de ensino.

Mas, porque existe tanta comoção em torno desse acesso? Segundo os/as entrevistados desse estudo, o ensino superior representa:

Oportunidade ímpar de mudar de vida, de galgar oportunidades melhores, uma coisa que eu costumo dizer, um cara com nível médio, ou nível técnico, por mais que ele chegue no topo da carreira, mesmo, é o inicial ou médio de um engenheiro, no caso que é superior, mas no geral é a oportunidade o cara realmente mudar a vida dele. (PROF. FELIPE, 2016)

Hoje em dia eu vejo como muito importante para o mercado de trabalho. Eu já vejo, se for comparar com alguns 20 anos atrás, 15 a 20 atrás, era como se fosse o ensino médio hoje, ou seja, antigamente né, então ele é extremamente necessário, ele é o básico, até pra ingressar no mercado profissional é, qualificado, o mínimo de qualificação, salário, até as pretensões de hoje em dia, então é importante nesse sentido. (PROF. JORGE, 2015)

O ensino superior dá uma visão mais especializada das coisas, né, no caso, a gente que faz engenharia, a gente tem uma visão mais técnica do dia-a-dia. E a questão da profissionalização, além de dar um grau maior de ensino, financeiramente pra população, quanto mais profissionalizado o pessoal, melhor remunerado. (LUCAS, 2015)

Sempre gostei muito estudar, vejo o ensino superior como a oportunidade de aprender mais, conseguir novos conhecimentos, conhecer outras pessoas, saber como é a dinâmica de uma instituição de ensino superior, que é bem diferente das escolas. E também conseguir um bom emprego. (LUCIANE, 2015)

Através do curso superior que eu vou poder arranjar um emprego bom que vai garantir a minha independência porque agora eu sou dependente do meu pai (...) e eu não quero ser dependente de ninguém, nem do meu marido. Então o curso superior é importante pra mim por causa disso. (DANIELA, 2015)

Ou seja, é uma possibilidade de almejar mudanças em torno do futuro mais digno e a necessidade de se inserir num nicho profissional que possibilite a obtenção de uma vida mais decente. Para isso, as instituições de ensino apresentam uma série de instrumentos relacionados ao tripé ensino-pesquisa-extensão que possibilitam a obtenção de seus princípios com o intuito de que os sujeitos alcancem esse objetivo. No que concerne a Universidade Federal do Pará, no Artigo 2º do seu Estatuto apresenta como seus princípios:

- I. a universalização do conhecimento;
- II. o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica;
- III. o pluralismo de ideias e de pensamento;
- IV. o ensino público e gratuito;
- V. a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI. a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- VII. a excelência acadêmica;
- VIII. a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente. (UFPA, Estatuto, p. 01)

Os princípios afirmam o direito a um ensino de qualidade, gratuito, que contribua para a formação de sujeitos críticos e ativos socialmente. De modo que respeite o outro, o pluralismo, a diversidade e que por meio do seu tripé: pesquisa-ensino-extensão efetive uma produção de conhecimento relevante e significativa.

Atualmente, verificamos que o acesso ao ensino superior encontra-se um pouco mais democratizado. Nas últimas décadas percebemos o aumento do número de vagas, o ingresso por meio da política de cotas que atendem principalmente os sujeitos das “minorias”, fazendo com que cada vez mais voltássemos o olhar para o interior dessas instituições a fim de compreendermos quem são esses sujeitos que estão se inserindo? Quais motivações eles possuem? Qual é a relevância desse estudo em suas formações?

Boaventura Santos (1995), em sua obra “Pela mão de Alice”, enfatiza que as universidades se apresentam avessas aos processos de mudança. Isso porque se encontram num período de crises que devem contribuir com possibilidades de almejar mudanças em torno de certos padrões e valores que encontramos nessas instituições. Segundo o autor, inicialmente notamos uma crise de hegemonia, por percebermos que a mesma a universidade atualmente já não é vista como o único local privilegiado de produção de conhecimento.

Isso foi possível no século XIX, quando era considerada excelência nos seus produtos culturais, sociais, demonstrava autonomia e universalismo, a criticidade e a criatividade acadêmica proporcionaram às instituições de ensino superior autonomia e isolamento das demais instituições sociais. No entanto, nos dias atuais há uma série de

ambientes, onde percebemos dinâmicas em torno das produções de conhecimento, mais atentas aos contextos sociais, demonstram preocupações com os ambientes externos, e discussões em torno da cultura popular, relação entre educação e o mundo do trabalho, fazendo com que a universidade se envolva numa crise hegemônica em torno da produção dos saberes.

A ligação da universidade e alta cultura – um grupo reduzido no meio social, restrito e homogêneo – a elite, proporcionou a ela uma legitimidade, haja vista que havia a aceitação consensual de sua existência. A universidade existia para produzir conhecimentos sobre um determinado grupo social e assim promover benefícios para esse grupo. No entanto, a partir do momento em que outros grupos ingressam nesses ambientes, almejando mudanças de situações de vida, novas aspirações profissionais de sujeitos à mercê na sociedade, isso direciona para uma crise de legitimidade dos ambientes universitários. Nesse aspecto, o autor ressalta:

A implicação mútua da crise de hegemonia e da crise da legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade). Por isso, as respostas da universidade à crise de hegemonia analisada acima – incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade – só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária, da pequena burguesia, e de imigrantes, mulheres, minorias étnicas). (SANTOS, 1995, p. 183-184)

Essas crises refletem também a crise institucional, onde percebemos que os padrões universitários não atendem aos pressupostos sociais e por isso, são implementados modelos de gestão, avaliação etc. nos ambientes acadêmicos extraídos de demais ambientes organizacionais onde os mesmos apresentaram eficiência.

Nesse sentido, globalmente verificamos alguns aspectos que contribuíram para os reflexos dessas crises nos ambientes universitários, dentre eles podemos citar a crise financeira, assim como uma rigidez institucional em nível de burocratização numa sociedade onde se almeja a flexibilidade, a visão de que essas instituições possuem liberdade acadêmica extrema que contribuiu para a impossibilidade de constituir novos perfis profissionais “anteados/as” com as mudanças sociais e que possuem capacidade criativa de lidar com as questões sociais e, principalmente, uma cultura organizacional elitista e que demonstra

incapacidade de se articular com a diversidade e que denota deficiência em lidar com as mudanças.

No entanto, o autor supracitado ressalta que há a possibilidade de fazermos com que esse cenário apresente perspectivas de mudanças, para isso “talvez a primeira questão seja a de saber quem são os sujeitos das ações que é preciso empreender para enfrentar eficazmente os desafios que defrontam a universidade pública” (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 38), enfatizando que as instituições de ensino superior necessitam renovar-se, a fim de acompanhar as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que emergem, e assim vencer os desafios que cotidianamente a sociedade impõe a essas instituições.

O desenvolvimento da última década coloca desafios muito exigentes à universidade e especificamente à universidade pública. A situação é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semi periféricos e mesmo nos países centrais, ainda que nestes haja mais capacidade de manobra para resolver os problemas conjunturais. Mas para além destes, há problemas estruturais que são identificáveis globalmente. Embora a expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos tenham contribuído decisivamente para esses problemas, não são a única causa. Algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência do conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se transformado num alvo fácil de crítica social. (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 28)

A crítica em torno das universidades públicas residiu na visão sobre a comercialização do conhecimento, onde verificamos uma grande quantidade de instituições privadas de ensino; a ênfase num ensino disciplinar e descontextualizado, que acabavam tornando processo de aquisição do conhecimento homogêneo e hierárquico, enrijecendo e não proporcionando a possibilidade de aplicação dos conhecimentos produzidos na sociedade em geral.

Nessa trajetória, Santos e Almeida Filho (2008) enfatizam a necessidade de implantarmos um ensino pluriuniversitário, compreendido como a produção do conhecimento que seja aplicado em nível social, um ensino contextualizado, de modo a envolver a comunidade externa, os diversos sujeitos, que o conhecimento parta e retorne para a realidade local, com o intuito de promover melhorias para a população no entorno dos muros universitários. Assim, teríamos um conhecimento transdisciplinar, contextualizado, heterogêneo e que consiga relacionar ciência e realidade – sociedade.

Como efeito desse ensino pluriuniversitário, enfatizaríamos a reforma educacional que possibilitasse, além da relação ciência e sociedade, a valorização de diversos sujeitos,

conhecimentos, formas de aquisição de informações e inovações no que concerne à produção do conhecimento. Sendo assim, o autor ressalta que:

A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista. (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 39)

Demonstrando a possibilidade de que haja a oportunidade de envolver os diversos sujeitos, grupos sociais, que contribuem significativamente com a constituição dos ambientes sociais, políticos, econômicos e culturais, mas devido ao enrijecimento acadêmico posto nas instituições de ensino superior, as mesmas foram excluídas dos processos de construção do conhecimento.

Ao nos reportamos para os relatos dos/as interlocutores/as, no que concerne ao acesso ao ensino superior no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acesso generificado, percebemos que somente no discurso de Daniela isso fica evidente, de maneira que a entrevistada afirma “eu não quero ser dependente de ninguém, nem do meu marido. Então o curso superior é importante pra mim por causa disso”. Enfatizamos que o acesso ao ensino superior é vislumbrado pelos homens como a possibilidade de continuidade nos estudos, no entanto, em relação às mulheres, além desses aspectos, verificamos a busca por independência financeira, de modo que consigam obter condições de usufruir de uma profissão digna que possibilite a obtenção de recursos que contrariem o que foi mantido historicamente, que é a dependência financeira em relação aos homens.

Connell (1995), ao discutir sobre a masculinidade hegemônica, menciona a questão de que o homem seja considerado o “provedor”, aquele responsável pelas despesas financeiras do lar. Isso justificaria sua saída do magistério, fazendo com que houvesse a necessidade de que as mulheres ocupassem a docência, passando a receber remuneração financeira, mesmo que inferior aos homens, marcando o início de um processo de busca por uma independência financeira em relação aos pais e maridos.

Louro (2013), ao tratar da escolarização feminina, enfatiza que o patriarcalismo contribuiu significativamente para a manutenção dos padrões submissos femininos. Por meio da família patriarcal, em que o pai é detentor de enorme poder sobre as demais pessoas, havendo a responsabilidade em se educar os seus filhos/as para assumir determinadas funções

sociais, como a preocupação com a moral e a manutenção dos bons costumes para as moças, sendo necessária, por isso, uma maior vigilância no trato com as meninas.

Esse cuidado extremo fez com que as mulheres fossem consideradas totalmente dependentes de seus pais e maridos. E a sua escolarização não almejava ideais de emancipação social, apenas a possibilidade de aprenderem a ser boas mães e esposas, por isso, historicamente, manteve-se os padrões que ligavam a escolarização aos padrões de dependência. É isso que busca ser interditado com a fala da discente, ao vislumbrar o ensino, a internalização do conhecimento, como um instrumento que lhe trará independência em nível financeiro.

Percebemos ainda, que as características das escolhas profissionais são feitas de acordo com o acesso generificado que historicamente foram mantidas nos ambientes universitários, ou seja, áreas que despertam o interesse de homens, por seus aspectos racionais e outras que estão relacionadas às mulheres, devido a fatores ligados à maternidade, assistencialismo, incapacidade de autossustento etc.

Segundo o Censo do Ensino Superior divulgado no ano de 2014, referente ao ano de 2012, entre os anos de 2002 e 2012 há o aumento de 16,6% para 28,7% da taxa de aumento de ingressantes no ensino superior, equivalente a 30% da população brasileira. No tocante a gênero, o percentual de taxa bruta é de 33,3% para mulheres no ensino superior e de 24,1% de homens, demonstrando o aumento do percentual de mulheres no ensino superior. Isso é relevante pelo fato de que, historicamente, as mulheres foram impedidas de participarem de uma série de ações nos ambientes públicos, e a educação foi um desses impedimentos.

Em relação às matrículas, conforme o Censo, em todas as regiões brasileiras há a superioridade de matrículas de mulheres em cursos de graduação presencial. No que concerne a gênero e as áreas do conhecimento, há o predomínio de matrículas de homens nas áreas de “Engenharia, Produção e Construção”, de “Ciências, Matemática e Computação” e de “Agricultura e Veterinária” enquanto que nas demais áreas, há a maioria de matrículas de mulheres, principalmente “Saúde e Bem-estar Social”, “Ciências Sociais, Negócios e Direito” e “Educação”. Além disso, os dados apontam o percentual de concluintes nos cursos: 61,4% mulheres e 38,6% homens e esses são os que mais concluem os cursos das áreas de “Engenharia, Produção e Construção”, de “Ciências, Matemática e Computação” e de “Agricultura e Veterinária”.

Refletindo o que vimos anteriormente que existem carreiras profissionais direcionadas para homens e mulheres, e mesmo com o acesso dito “igualitário”, ou seja, não se tem restrições para que homens, mulheres, homossexuais e outros disputarem as vagas para

se inserirem em qualquer curso, ainda verificamos que existem padrões de áreas voltadas para cada gênero.

No entanto, é salutar ressaltar que, mesmo havendo esses padrões, atualmente é evidente o ingresso de diferentes gêneros em áreas ditas “masculinas”. Há a presença de mulheres, homossexuais, pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e outros/as que refletem mudanças em torno dos/as discentes que se inserem nos cursos marcados por padrões masculinos, heterossexuais e elitistas.

No CAMTUC, percebemos que a problemática sobre relações de gênero se apresenta mesmo em áreas onde durante muito tempo houve a presença maciça de homens, pois atualmente há a presença nesses cursos de mulheres, negros/as, homossexuais, e demais indivíduos que se consideram pertencentes às minorias.

Por meio da tabela abaixo, visualizamos um panorama geral no período de 2005-2015 relacionado ao quantitativo de discente nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica do CAMTUC.

**TABELA 07.** Quantidade e percentual de ingressantes.

<b>INGRESSANTES</b>						
<b>Cursos</b>	<b>Civil</b>	<b>Percentual</b>	<b>Elétrica</b>	<b>Percentual</b>	<b>Mecânica</b>	<b>Percentual</b>
Ingressantes	351	100%	345	100%	324	100%
Mulheres Ingressantes	147	41,88	72	20,86	79	24,38
Homens Ingressantes	204	58,11	273	79,13	245	75,61

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA.

**TABELA 08.** Quantidade e percentual de abandono/evasão.

<b>ABANDONO/EVASÃO</b>						
<b>Cursos</b>	<b>Civil</b>	<b>Percentual</b>	<b>Elétrica</b>	<b>Percentual</b>	<b>Mecânica</b>	<b>Percentual</b>
Mulheres	79	37,08	44	18,64	47	20,52
Homens	134	62,91	192	81,35	182	79,47

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA.

**TABELA 09.** Quantidade e percentual de concluintes.

Cursos	CONCLUINTES					
	Civil	Percentual	Elétrica	Percentual	Mecânica	Percentual
Concluintes	138	100%	109	100%	95	100%
Mulheres Concluintes	68	49,27	28	25,68	32	33,68
Homens Concluintes	70	50,72	81	74,31	63	66,31

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA

Por meio dos percentuais apresentados, verificamos que mesmo sendo evidente o maior número de homens no ingresso em todos os cursos, percebemos que ao concluírem há uma equiparação entre homens e mulheres no curso de Engenharia Civil. Demonstrando que as mesmas conseguem efetivar o curso com sucesso e em muitos casos com maior eficiência em relação aos homens, contrariando as ideias estereotipadas relacionadas ao desempenho feminino em cursos de ciências exatas.

É importante ressaltar que, nessa discussão, concordamos com a teorização de Silva (2000) ao discernir sobre os estereótipos, enfatizando que se tratam de opiniões simples e fixas, que estão relacionados com comportamentos, atitudes aceitáveis de determinados grupos e que contribuem para classificar os sujeitos dentro dos padrões pré-estabelecidos, instituindo prejulgamentos e dominações.

Sendo assim, os estereótipos assumem relevância dentro dos espaços sociais, pois contribuem para a manutenção de padrões dominantes, e esses geralmente atendem aos ideais hegemônicos do padrão masculino, hetero, branco, católico etc., assim, os demais sujeitos são estereotipados cotidianamente com opiniões simples e “naturalizadas” em torno dos grupos que constituem as “minorias”.

A noção de estereótipo, de uso corrente na Sociologia e na Psicologia Social, designa as fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos. O estereótipo, tal como a representação em geral, é uma forma de conhecimento. (...) No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. (SILVA, 2010, p. 50-51)

Reforçamos que, por meio da estereotipação dos sujeitos, há a manutenção de valores relacionados com os processos de submissão e valorização de certos grupos sociais. No processo de simplificação, percebemos a generalização e a homogeneização em torno dos padrões, fazendo com que haja preconceitos e discriminações em relação aos grupos minoritários.

De acordo com um docente entrevistado, tivemos o relato de que “notadamente as mulheres tem se saído muito melhor nas engenharias” (PROF. SANDRO, 2016), enfatizando que as mesmas apresentam capacidades cognitivas e intelectuais que fazem com que elas consigam obter sucesso em suas formações acadêmicas, contrariando os estereótipos de que as mulheres não nasceram para fazerem cálculos, ou lidar com as ciências exatas.

Segundo Silva (2013), ao discutirmos sobre conhecimento e relações de gênero, não podemos perceber nada mais masculino do que a ciência, e isso é refletido nas áreas exatas, devido a sua racionalização, quantificação e demais elementos que tornam os conhecimentos em torno dessa área como sendo verdadeiros e dogmáticos.

Interessante um relato extraído da entrevista de um docente, ao pensar sobre essa comparação entre ingresso e conclusão do curso, afirmou duas questões: 1. Que a engenharia elétrica ainda é um curso-padrão no ramo das engenharias, ou seja, tem pouca mulher e reprova bastante. 2. Que o abandono dos homens dá-se em função da necessidade de manter sua família, conforme o trecho: “às vezes a gente perde alunos bons porque ele engravidou a namorada, porque acabou o dinheiro da família dele, porque teve algum problema emocional” (PROF. FELIPE, 2016). Com relação à masculinidade hegemônica, Connell (1995) ressalta que onde o homem é responsável pelo sustento familiar, é aceitável que ele desista de outros objetivos para manter esses padrões, a fim de não ver arranhada a sua masculinidade instituída.

Por isso, o autor ressalta que esses ambientes apresentam aspectos que nos direcionam para uma área onde há a presença significativa de estereótipos em torno de sujeitos que não estão inseridos nos padrões masculinos, branco e heterossexual, a serem internalizados e propagados pelos sujeitos que constituem as comunidades acadêmicas.

Isso nos leva a discutir sobre a heteronormatividade, na perspectiva de Louro (2001), onde percebemos padrões que regulam, controlam e instituem padrões de normalidade e marginalidade. Segundo a autora, as polarizações entre homo e heterossexuais, feminino e masculino, negros/as e brancos/as e outros, estabelecem padrões aceitáveis e outros questionados/marginalizados, sendo que o hetero, masculino e branco são os parâmetros que

devem ser mantidos, enquanto que os demais devem esforçar-se para que atinjam a normalidade a fim de que não sejam marginalizados/as, excluídos/as.

A necessidade de questionarmos esses padrões é inevitável para que tenhamos possibilidades de combater preconceitos e discriminações resultantes dessa heteronormatividade. Nesse caso, o combate à homofobia, ao machismo, ao racismo, e demais “ismos” contribuem significativamente para que os sujeitos marginalizados tenham condições de almejar uma sociedade igualitária e comprometida com a valorização da diferença.

No entanto, segundo Louro (2001), mais do que denunciar esses padrões estabelecidos, que normalizam os sujeitos, é preciso que haja discussões em torno da naturalização dos estereótipos. Isso é apresentado pela autora como um processo de problematização (ao modo foucaultiano), onde há a evidência em torno da existência de malefícios resultantes da busca pela manutenção em relação normalização heterossexual, para que os estereótipos de gênero sejam discutidos, analisados, questionados, desconstruídos, para que os binarismos deem lugar à pluralidade, com o intuito de diminuir as classificações e enquadramentos existentes no meio social, educacional, político, cultural, religioso entre outros.

Nesse aspecto, os/as docentes/as contribuem sobremaneira para essa manutenção da heteronormatividade, dos estereótipos de gênero, e isso é refletido nos cursos e posteriormente no exercício profissional dos sujeitos, conforme percebemos abaixo:

Os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas. Essas expectativas, por sua vez, determinavam a carreira educacional desses meninos e dessas meninas, reproduzindo, assim, as desigualdades de gênero. (SILVA,2013, p 93)

Os/as discentes entrevistados/as demonstraram essa preocupação em torno da representação que docentes produzem em relação aos/as discentes em suas formações, que em muitos casos, são vistos como exemplos a serem seguidos, e por isso, há a necessidade de que haja uma preocupação em torno das práticas pedagógicas e acadêmicas dos/as docentes envolvidos na produção do conhecimento nos cursos analisados com o intuito de não gerar preconceitos e discriminações existentes no meio social.

Além dessa postura, percebemos outros instrumentos acadêmicos que podem refletir sobre as relações de gênero e a produção de conhecimentos dentro das ciências exatas. Temos práticas pedagógicas, modelos de gestão, metodologias avaliativas, docentes

capacitados/as. Para tanto, iremos tratar na próxima seção com maior profundidade sobre o currículo escolar.

#### **2.4 Por que pensar um currículo generificado?**

O currículo é um componente fundamental na dinâmica do processo de escolarização dos sujeitos: currículo envolve a produção do conhecimento; é por meio dele que serão definidos os processos de aprendizagens, as rotinas educacionais, os procedimentos avaliativos e demais que compreendem a educação formal.

As discussões sobre gênero e currículo aqui serão pautadas nas teorizações curriculares pós-críticas (SILVA, 2013), que giram em torno dos conceitos de alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, raça, sexualidade, multiculturalismo e demais que enfatizam, não as estruturas sociais econômicas, mas sim os grupos sociais, as relações internas e a sua relevância em torno da sua emergência nos currículos e nas instituições escolares.

Evidenciam-se nas teorias pós-críticas as temáticas voltadas para o multiculturalismo, a questão étnico-racial, a sexualidade, teoria *queer*, a questão de gênero, estudos culturais e os estudos pós-modernismos, pós-colonialistas e o pós-estruturalismo.

Especificamente em torno do pós-estruturalismo, podemos dizer que se trata de uma continuidade e uma transformação ao Estruturalismo, compartilhando a noção de estrutura e também enfatizando a questão da linguagem em suas discussões dentro dos sistemas de significação. No entanto, percebemos que não há fixidez do significado, pois, “o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença” (SILVA, 2013, p. 120).

Na atitude pós-estruturalista, o sujeito não é um ser centrado e único, mas sim, produto da cultura e sociedade em que está inserido. O conhecimento já não é inquestionável, mas sim é incerto e indeterminado, e por ser considerado como uma produção humana deve ser discutido tendo em vista as relações de poder que o envolve.

Saber e poder são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2013, p. 120)

Sendo assim, não concebemos um padrão em torno da “verdade”, pois a questão gira em torno “do que é considerado verdadeiro”, ou seja, por ser uma construção histórica, contextualizado, o conhecimento é permeado por relações de poder, que influenciam em sua constituição como verdadeiros e aceitos socialmente, por isso, a necessidade de percebermos essas dinâmicas e com isso, verificarmos que não há neutralidade no conhecimento.

Nos estudos pós-críticos, a cultura é entendida como uma prática de significação que nos remete à produção de sentido, nos permitindo a compreensão do mundo social, por isso, ela não é pré-determinada ou constituída ao acaso, ela é uma produção que possui significados e, por isso, os sujeitos assumem relevância nessa dinâmica cultural, por meio de suas ações e de suas práticas.

Nessa discussão em torno de cultura e currículo, Silva (2010) ressalta que o “currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais” (p. 21), enfatizando que o currículo é uma produção que possui significados e, assim como a cultura, está inserido dentro de relações sociais, e por isso, devem ser contextualizados ao serem discutidos e planejados haja vista que, necessariamente, essas relações sociais são relações de poder.

A temática de gênero no currículo é recente e remete-nos para algumas considerações em torno das teorias críticas, já que foi a partir da disseminação das ideias vinculadas a essas teorias que o conceito de gênero passou a ser analisado. Nelas, por haver a questão voltada apenas para a classe social, o gênero não era efetivamente analisado. No entanto, o Movimento Feminista mostrava que as relações de poder também influenciavam nas estruturas sociais, no sistema econômico, enfatizando que o patriarcado possuía significativa influência dentro das constituições identitárias dos sujeitos. Então, inicialmente, a discussão pautava em torno do patriarcado e do papel das mulheres na sociedade.

Nesse sentido, as reivindicações de gênero, no âmbito da educação, pautaram-se inicialmente na questão do acesso, com o intuito de mostrar que havia desigualdade entre homens e mulheres nos ambientes escolares. E, além disso, esse ambiente mostrava-se caracteristicamente masculinizado, proporcionando uma série de discriminações que contribuíam para que as mulheres assumissem atribuições de acordo com as características de seu sexo.

Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto que outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas

carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres. (SILVA, 2013, p. 92)

Podemos dizer que os preconceitos de gênero vinculados às mulheres refletiam o que era visível nos ambientes externos às escolas, por isso, o currículo apresentava-se como uma reprodução desses ambientes. Isso foi analisado pelas teorias críticas, de modo que documentos como livros didáticos e outros materiais escolares foram considerados instrumentos que apresentavam os estereótipos de gênero e por isso contribuíam para a manutenção dos padrões e das características que as mulheres deviam assumir nos ambientes escolares e sociais, políticos e culturais.

Após essa fase inicial das discussões de gênero no currículo em torno do acesso das mulheres, percebemos um avanço na temática que enfatizava o que era posto nos currículos, de modo, que a atenção tinha se deslocado do acesso para as formas que o gênero é discutido no interior dos ambientes escolares, de maneira a percebermos que “o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens” (SILVA, 2013, p. 93).

Desse modo, as teorizações de gênero passam a discutir a neutralidade em torno do mundo social. Ressaltando que, mesmo que o conhecimento, a ciência apresente-se como neutras, elas foram construídas em determinados contextos históricos, sociais e políticos, e por isso, não são pretensamente neutras, mas sim apresentam relações de poder, o que as torna políticas e por isso, possuem o caráter masculino, conforme o padrão hegemônico, pois:

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidades de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo. (SILVA, 2013, p. 97)

Nesse argumento, notamos a relevância da discussão sobre gênero no interior das teorias pós-críticas, por meio de sua ligação com as relações de poder, a sua não-neutralidade e entendemos o currículo como um artefato, como uma produção, que contribui para manutenção do *status quo* ou para a indagação, formulação de questionamentos, mudanças de posturas e comportamentos que estejam relacionados com os modos de ser masculino e feminino.

Isso nos permite dizer que o currículo é um produto histórico, sua construção não se dá de modo neutro, mas sim, é contextualizado, evidencia conhecimentos e saberes em torno de determinados sujeitos, grupos que almejam a manutenção de seus conhecimentos e valores, por isso, a necessidade de indagarmos o que é posto como verdade, partindo do princípio de que a mesma é fluida, e que todos os conhecimentos apresentam um cunho político que atendem a determinados padrões de gênero, etnia, religião e demais categorias existentes nos ambientes sociais. Isso é também enfatizado por Pacheco (2005):

Os enunciados ‘currículos para as mulheres’, ‘cursos para os homens’, ‘escola feminina’, ‘escola masculina’ não são estruturados de forma neutra, já que obedecem a lógica dominantes de construção dos espaços escolares. Contrariando o gênero gramatical, a escola é um lugar de domínio masculino, baseado em relações de poder destinadas a manter um currículo estruturado em torno de práticas que ajudam a disciplinar o *Eu*, o *corpo*, as *emoções*, o *intelecto* e o *comportamento*. (PACHECO, 2005, p. 140)

Levando-nos a pensar que mesmo pelo fato de os grupos minoritários não serem valorizados nos ambientes escolares, eles influenciam nas ações, nos currículos, nos processos de aprendizagem que são desenvolvidos nas instituições. Desse modo, torna-se necessário que haja a preocupação com os currículos escolares, a fim de que as subjetividades sejam vislumbradas, sejam por meio dos conhecimentos, como através das práticas, atitudes, ações que efetivamente integrem os sujeitos e os considerem como construtores da história.

Ressaltamos a ligação entre o currículo e as relações de poder e, assim, a necessidade de compreendermos como essas relações de efetivam, a favor de quem o currículo escolar atua, de que modo as posturas, os comportamentos e os conhecimentos disseminados nos ambientes de ensino contribuem para a manutenção dos padrões dominantes e a submissão de grupos que não conseguem ver seus modos de vida, valores, culturas e demais características sejam refletidos nos ambientes de aprendizagem.

Podemos dizer, então, que o currículo escolar diferencia, separa, hierarquiza, disciplina homens e mulheres, negros/as e brancos/as, e estereotipa padrões que devem ser vivenciados pelos sujeitos (LOURO, 2003). Como é um instrumento político, quando o mesmo atua em prol dos grupos majoritário, padrão, contribui para os processos de dominação que vislumbramos nos ambientes escolares, de modo sutil e às vezes nem tanto.

Nesse sentido, percebemos a evidência das relações de poder no currículo, quando verificamos que vivemos numa sociedade machista e patriarcal, nos remetendo para ações e comportamento que são delimitados para homens e mulheres. Com Silva (1996) verificamos

que “a docência e o magistério de primeiro e segundo graus são atividades predominantemente femininas, mas o *pensamento sobre* a educação é hegemonicamente masculino” (p. 182).

O autor afirma que assim como o conhecimento, o currículo também é masculino, enfatizando que o sistema educacional está transbordando ações, comportamentos que fortificam a dominação masculina e isso se evade dos ambientes escolares e refletem nas ações machistas existentes nos meios sociais.

Então, o que buscamos nessa discussão sobre relações de gênero e currículo é a possibilidade de tornar as ações pedagógicas, os conhecimentos, os comportamentos e demais aspectos vinculados aos processos de ensino-aprendizagem menos machistas, proporcionando a valorização de outros modos de subjetivação, em que o gênero seja posto em questão, seja dialogado e assim contribua para a valorização da diversidade, da diferença nos ambientes escolares.

Desse modo, trata-se de um currículo menos enrijecido, fixo, padronizado, e que se apresente como um instrumento de reconhecimento e aceitação das diferenças assim como se proponha a examinar como as diferenças produzem-se. A identificação das diferenças torna-se menos prioritárias, haja vista que não se almeja mais a classificação, mas um objeto de questionamento, indagação sobre os aspectos que definem os padrões que influenciam na diferença e sua valorização.

O Movimento permite compreender, talvez de forma mais nítida, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira. (LOURO, 2003, p. 46)

Nesse aspecto, já não nos cabe a percepção de que o patriarcalismo, o masculino, deve ser vislumbrado como verdade, como hegemônico, já que temos as diversidades, pluralidades, os modos de subjetivações já não são fixos e estáveis, mas sim, são fluidos, provisórios, temporários, e isso influencia no modo de ser feminino e masculino. Por isso a necessidade de que haja a emergência de discussões em torno dos padrões curriculares, suas relações de poder e sobre os modos de subjetivação que se pretende constituir nos ambientes de ensino.

Afirmamos, então, que o falocentrismo curricular torna-se instável e há a necessidade de que as relações de gênero sejam evidenciadas, de maneira que a dominação

masculina seja posta em questão, com o intuito de que haja a possibilidade de que homens e mulheres possam ver seus modos de subjetivações refletidos nos ambientes sociais, políticos, educacionais e outros. É o que Paraíso (2010) nos convida a pensar num currículo:

Com a diferença deleuziana é tirar o foco da identidade: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a reunião) como do conceito de identidade (que procurar o comum sobre a diversidade ou que identifica pessoas e grupos, para, em seguida, agrupá-los como diferente). Se a reunião é o critério da generalidade e da identidade, o acontecimento é o critério da diferença. Então, a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma. Diz respeito àquilo que está ainda em vias de se formar: de currículos que são ‘realidade em potencial’, que ainda não foram formados. (PARAISO, 2010, p. 592)

Trata-se de um currículo em construção, em que as relações entre os sujeitos sejam vistas como fontes de conhecimento. Não se almeja a busca por padrões, reuniões, catalogações em torno do que é ou não verdadeiro, mas sim, é um convite a pensar a educação, e nela as relações de gênero, de etnia, de culturais e outras como motivadores de produções de conhecimentos e subjetividades que constituem os espaços escolares.

De posse desses conhecimentos em torno do currículo e gênero, é que nos direcionaremos para o currículo oficial que regem os cursos estudados, com o intuito de verificarmos, além dos aspectos gerais sobre a formação dos discentes, mas também sobre demais atividades pedagógicas que contribuam com a formação dos sujeitos de modo integral.

## **2.5 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica: um olhar pela perspectiva pós-crítica de currículo**

O interesse por adentrar nos currículos oficiais dos cursos é resultante de um fato que ocorreu no ano de 2012, mais especificamente no segundo semestre, quando os cursos foram avaliados pela comissão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referente a visita para avaliação *in loco* para o processo de reconhecimento do curso de engenharia Elétrica.

A comissão verificou que o curso não contemplava ações acadêmicas que tratassem das temáticas étnico-raciais asseguradas por lei. Isso fez com que o curso respondesse a uma diligência inserindo a discussão em seu currículo oficial – Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Então, refletimos: se a temática acima, que é obrigatória, não

constava do currículo oficial dos cursos, será que as demais que envolvem a diversidade das relações de gênero e sexualidade estariam? Será que haveria o interesse em discutir tais questões? Se sim, de que modo isso ocorreria? Por isso, é que voltamos nosso olhar para os documentos que possuímos, para que então tenhamos condições de discutir em torno de um currículo na perspectiva pós-crítica, com base nos conhecimentos apresentados nos PPC's.

As turmas dos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC iniciaram as atividades acadêmicas no ano de 2005 e atualmente são regidos, respectivamente, pelas Resoluções nº 4.267, de 24 de Abril de 2012 e nº 4.302, de 20 de Agosto de 2012 que institui os Projetos Pedagógicos de cada Curso. E o curso de Engenharia Mecânica ofertou sua primeira turma em 2007 e atualmente é norteado pela resolução nº 4. 138, de 25 de maio de 2011 referente ao seu Projeto Pedagógico de Curso.

Sendo assim, os Projetos Pedagógicos de Curso estão em conformidade com o que é apresentado na Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia no que diz respeito à Carga Horária, Núcleos de Formação (básico, profissionalizante e específicos) Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e Perfil do Egresso.

Os Projetos Pedagógicos de cursos analisados estão estruturados conforme os modelos sugeridos pela Universidade Federal do Pará, por meio das orientações da Pró-Reitoria de Graduação – PROEG. Sendo assim, constituem-se por: Apresentação do Projeto; Identificação do Curso; Características Gerais do Curso; Diretrizes Curriculares; Fundamentos Norteadores, Objetivos; Perfil do Profissional a ser formado; Competências e Habilidades; Organização Curricular; Trabalho de Conclusão do Curso; Estágio Supervisionado; Atividades Complementares; Articulação do Ensino com a Pesquisa e Extensão; Procedimento Metodológico e Planejamento do Trabalho Docente; Infraestrutura (Humana, Física); Política de Inclusão Social; Sistema de Avaliação; Referências e Anexos.

Em relação ao curso de **Engenharia Civil**, trata-se de um curso cuja identificação é apresentada nas páginas iniciais do PPC com as seguintes características:

Forma de ingresso: processo seletivo anual;  
 Número de Vagas: 40 (quarenta) vagas anuais;  
 Turno de Funcionamento: Matutino e Vespertino;  
 Modalidade de oferta (Art. 9 do Regulamento da Graduação): Presencial;  
 Título Conferido: Engenheiro Civil;  
 Duração mínima: 5 anos;  
 Duração máxima: 7,5 anos;  
 Carga Horária: 4.647 horas;

Período Letivo: Extensivo  
 Regime acadêmico: Seriado;  
 Forma de oferta de atividades: Paralela. Preferencialmente as atividades curriculares serão desempenhadas de forma paralela. Entretanto caso haja necessidade, poderá haver oferta de forma modular. (UFPA, 2012a, p. 09)

O curso de **Engenharia Elétrica** apresenta características comuns em relação ao curso acima, identificando-se da seguinte forma:

Forma de Ingresso: processo seletivo anual (vestibular);  
 Número de Vagas: 40 vagas por ano;  
 Turno de funcionamento (Art. 98 do Regulamento da Graduação): Matutino e vespertino; vespertino/noturno;  
 Modalidade de oferta: presencial;  
 Título conferido: Engenheiro Eletricista;  
 Duração mínima: 5 anos;  
 Duração máxima: 7,5 anos;  
 Carga Horária: 4.320 horas;  
 Curso Extensivo: funcionamento predominante no segundo e quarto períodos letivos (Art. 8º do Regulamento da Graduação)  
 Regime acadêmico (Art. 12 do Regulamento da Graduação): seriado;  
 Forma de oferta de atividades (Art. 9º do Regulamento da Graduação): modular. (UFPA, 2012b, p.11)

E por fim, apresentamos as características gerais do Curso de **Engenharia Mecânica**.

Forma de Ingresso: processo seletivo anual;  
 Número de Vagas: 40 vagas por ano;  
 Turno de funcionamento (Art. 98 do Regulamento da Graduação): Integral;  
 Modalidade de oferta: presencial;  
 Título conferido: Engenheiro Mecânico;  
 Duração mínima: 5 anos;  
 Duração máxima: 7,5 (sete e meio) anos;  
 Carga Horária: 3.620 horas;  
 Curso Extensivo: funcionamento predominante no segundo e quarto períodos letivos (Art. 8º do Regulamento da Graduação)  
 Regime acadêmico (Art. 12 do Regulamento da Graduação): seriado;  
 Forma de oferta de atividades (Art. 9º do Regulamento da Graduação): Paralela. (UFPA, 2011, p. 08)

Conforme a autonomia acadêmica oferecida pela Universidade Federal do Pará e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Engenharia, cada faculdade possui suas características em relação às suas identificações. Nos casos acima verificamos diferenças em relação à carga horária e formas de atividades, de acordo com o que foi discutido pelas faculdades e acordado no momento da elaboração dos PPC's e

segundo as normas da UFPA, atendendo o que reza o Regulamento de Graduação vigente à época, poderiam atender melhor às necessidades acadêmicas, de infraestrutura e corpo docente adequado para a oferta dos cursos.

Em relação ao Curso de Engenharia Civil, em seu currículo verificamos que há a preocupação com:

O desenvolvimento e aperfeiçoamento de materiais, no cálculo estrutural de uma edificação, na construção de vias de transporte, no projeto de instalações hidro-sanitárias e elétricas, em execução de fundações e demais obras de terra, no desenvolvimento de processos mais adequados para o planejamento, controle e gerenciamento de obras civis percebe-se a atuação do Engenheiro Civil. Tais atividades são essenciais ao desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, pois é impossível pensar em crescimento se não há rodovias, portos, hospitais, escolas e moradias dignas, todos estes projetados e construídos por Engenheiros Civis. (UFPA, 2012a, p.08)

Remetendo-nos para uma formação que está pautada nas questões técnicas vinculadas ao exercício da função de engenharia. Trata-se de requisições que estão relacionadas com as questões práticas e que visam o desenvolvimento da região, de acordo com os padrões apresentados pelas normas da engenharia. E as disciplinas apresentadas em seu PPC demonstram essa preocupação ao se remeterem para áreas do conhecimento vinculadas a Matemática Aplicada, Construção Civil, Desenho, Materiais, Geotecnia, Estruturas e outras.

No curso de Engenharia Elétrica, a preocupação com o desenvolvimento não se mostrou de maneira menos relevante:

A engenharia elétrica é uma área de conhecimento tecnológico que tem oferecido à humanidade tecnologias para gerar, processar, converter e transmitir, energia elétrica e informação: dois recursos dos mais importantes para as sociedades modernas. Além de uma sólida formação em matemática, física, química e computação, o engenheiro eletricitista deve ser capaz de lidar com uma gama de conhecimentos que passam pelas grandes subáreas da engenharia elétrica, tais como: Eletromagnetismo, circuitos elétricos, eletrônica, telecomunicações, automação, controle, processamento de sinais, instalações elétricas, conversão de energia, sistemas elétricos de potência, entre outras. (UFPA, 2012b, p. 11)

Demonstrando que há a visão de que por meio dos conhecimentos obtidos nos cursos de engenharia há a possibilidade de promover o desenvolvimento acadêmico e profissional de acordo com as diversas áreas abrangidas por cada curso. No entanto, a preocupação reside em concebermos a “universidade lugar de investigação, análise, discussão,

reflexão, sistematização e crítica do conhecimento humano, também compete a ela promover a inter-relação teórica e prática dos saberes prescindindo dessa distinção” (AZEREDO, 2009, p. 183), com o intuito de que os conhecimentos teóricos e práticos obtidos nos ambientes acadêmicos possam atuar em prol das comunidades em que elas se localizam e não se vinculem, estritamente, ao mercado, mas que possam trazer melhorias para a vida cotidiana dos sujeitos, desse modo, não teremos um ambiente puramente ideológico ou servo do mercado, mas sim, uma universidade que produza conhecimentos e os efetive na realidade.

Quanto aos objetivos apresentados nos PPC's, o curso de Engenharia Civil almeja:

- I. Oferecer aos estudantes uma sólida formação teórica, tanto nos conteúdos básicos quanto nas disciplinas de formação profissional e específica;
- II. Desenvolver atividades práticas que possibilitem aos alunos a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos e o entendimento da importância dos mesmos na sua formação, bem como desenvolver habilidades técnico-profissionais;
- III. Desenvolver atividades práticas e teóricas que possibilitem aos alunos a integração dos conhecimentos teóricos;
- IV. Promover a interação da comunidade acadêmica com a sociedade, por meio de projetos de pesquisa e extensão, estágios e outras atividades acadêmicas;
- V. Estimular e desenvolver em seus discentes uma visão sistêmica e Espírito Empreendedor;
- VI. Desenvolver atividades científicas de alto nível, visando formar engenheiros com habilidades para pesquisa científica e tecnológica;
- VII. Formar profissionais capazes de aprimorar o aproveitamento das potencialidades da Região, especificamente no que diz respeito à otimização do uso de seus recursos naturais. (PPC, 2012a, p. 11)

Assim, apresentamos alguns dos objetivos permanentes do curso de Engenharia Mecânica:

- Oferecer aos estudantes uma boa formação básica interligada às disciplinas de formação profissional e específica;
- Desenvolver atividades práticas nas disciplinas para que os alunos possam aplicar os conhecimentos teóricos e entender a importância dos mesmos na sua formação, bem como desenvolver habilidades técnico-profissionais;
- Capacitar os alunos a resolverem problemas de engenharia através do domínio de conhecimentos profissionalizantes e específicos;
- Proporcionar atividades acadêmicas que permitam o desenvolvimento de trabalhos e projetos interdisciplinares em equipe e a integração dos conhecimentos do curso;
- Promover a interação dos docentes e discentes com a indústria e instituições de ensino, através de projetos de pesquisa e extensão, estágios e outras atividades acadêmicas;
- Desenvolver atividades científicas de alto nível, visando formar engenheiros com habilidades para pesquisa científica e tecnológica;
- Estimular uma atitude pró-ativa do aluno na busca do conhecimento e nas relações interpessoais de modo a facilitar sua inserção e evolução técnica no mercado de trabalho; (UFPA, 2011, p. 09-10)

Notamos a preocupação em torno da formação ampla a ser oferecida aos discentes, a fim de que se tornem profissionais completos, que atuem além das questões técnicas exigidas para exercício da engenharia, mas que também sejam capazes de obter “visão humanística, ética, política” e outras para efetuem em suas profissões. É salutar perceber essa preocupação com a formação integral nos PPC’s, mas analisando as formas que isso poderia ocorrer (disciplinas, atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades complementares, disciplinas optativas etc.) não encontramos ações efetivas que contemplem essa formação integral pautada em temáticas como étnicorracial, questões sociais, políticas, de gênero e outras.

Podemos contribuir com uma “visão humanística, ética e política” da formação por meio da perspectiva pós-crítica de currículo, no sentido de discutir e colocar em evidência as relações de poder que atravessam esse campo, as relações entre o currículo e a cultura, para que sujeitos ligados às parcelas de exclusão social coloquem-se no patamar de questionamento em torno da naturalização de determinados conceitos, valores, práticas, etc. Com um artefato que apresente esses aspectos, é possível que os sujeitos obtenham uma formação não somente técnica, mas também que os direcione para outras questões de formação geral, humanística, tornem-se sujeitos ativos, éticos e críticos, percebam que existem microrrelações de poder, políticas, sociais, culturais que influenciam em suas formações acadêmicas.

Silva (1995), ao discutir sobre os novos mapas culturais e o currículo, enfatiza a necessidade de que os currículos sejam vistos além de documentos técnicos, universais e naturais, para que contemplem a possibilidade de questionamentos, indagações, quebra de neutralidades, buscando relacionar o conhecimento com a cultura, relações de gênero, classe, etnia, políticas e outras que atravessam a constituição das subjetividades dos sujeitos, por isso, enfatizamos um currículo na perspectiva pós-crítica, contribuindo significativamente com uma busca pela formação humanística, ética e política dos sujeitos, nesse caso, dos estudantes dos cursos de engenharia que são mencionados nos PPC’s estudados.

No PPC de engenharia elétrica, percebemos que apresenta a intenção de juntar as abordagens generalista e especialista na formação dos/as discentes:

Este plano político e pedagógico aponta para a formação de engenheiros eletricitas no CAMTUC que estabeleça uma relação de compromisso entre as abordagens generalista e especialista. Assim, o curso visa formar engenheiros com uma forte

base de formação generalista, expressa pelas disciplinas do núcleo básico e profissionalizante e uma formação especialista expressa pelas disciplinas do núcleo específico, pela política de pesquisa do curso e pelo perfil de formação do seu corpo docente. (UFPA, 2012b, p. 12)

Isso levou a encontrar muitas atividades direcionadas ao aspecto técnico da formação, demonstrando que a formação integral em todos os aspectos é mencionada como objetivo a ser alcançado, mas os cursos não possuem recursos teórico-práticos que efetivem essa formação, como atividades de ensino, pesquisa, extensão ou demais ações que discutam outras questões não direcionadas estritamente ao ramo técnico existente na engenharia.

Sobre a análise em torno das ações técnicas, a valorização do cálculo, o desenvolvimento de atividades em laboratórios onde há a predominância de características que remetem ao masculino e a invisibilidade da discussão sobre a presença feminina nos cursos de ciências exatas, Silva (1996) ressalta que:

Aqui, o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinistas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino. (SILVA, 1996, p. 184)

Como perfil profissional a ser obtido pelos egressos dos cursos, verificamos que a Engenharia Civil almeja que os mesmos possuam:

Sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos nas áreas e sub-áreas da Engenharia Civil, destacando os temas de Gestão Ambiental;  
 Visão sistêmica e multidisciplinar;  
 Postura ética, contemplando em suas atitudes os aspectos econômico, social e ambiental;  
 Espírito empreendedor e capacidade de inovação;  
 Atitude pró-ativa, com capacidade para tomada de decisões;  
 Capacidade de relacionamento interpessoal;  
 Capacidade de expressão oral e escrita;  
 Busca de aperfeiçoamento contínuo (UFPA, 2012a, p.11)

No que concerne ao curso de Engenharia Elétrica, vislumbramos o seguinte perfil de egresso:

Conhecimento e domínio do processo de projeto para construir a solução de problemas com base científica e tecnológica;

Capacidade para aplicar seus conhecimentos de forma independente e inovadora, acompanhando a evolução da engenharia elétrica e contribuindo na busca de soluções nas diferentes áreas aplicadas;  
 Capacidade de liderança e habilidades para trabalhos;  
 Postura ética, contemplando em suas atitudes os aspectos econômico, social e ambiental;  
 Formação humanística permitindo a compreensão do mundo e da sociedade;  
 Atitude pró-ativa, com capacidade para tomada de decisões;  
 Capacidade de relacionamento interpessoal;  
 Capacidade de expressão oral e escrita; (UFPA, 2012b, p. 13)

#### E constituem o perfil do Engenheiro Mecânico:

Sólida formação básica em Engenharia Mecânica;  
 Visão sistêmica e multidisciplinar;  
 Espírito empreendedor, com capacidade de trabalhar em equipe;  
 Atitudes e capacidade para resolução de problemas e tomada de decisão;  
 Formação humanística e visão holística;  
 Postura ética, atenta para as questões sociais e ambientais;  
 Capacidade de auto-aprendizado e aperfeiçoamento contínuo;  
 Conhecimentos de informática;  
 Capacidade de comunicação oral e escrita;  
 Visão gerencial para administrar recursos humanos e materiais. (UFPA, 2011, p. 10-11)

Os perfis de formação acima mencionados condizem com o que é posto nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Engenharia, de modo que há a ênfase ao perfil generalista, racional, capaz de desenvolver tecnologias aplicáveis à profissão. Assim, percebemos que essa generalização e valorização de aspectos vinculados ao “ser masculino” contribui para a desconfiança em torno da presença feminina nesses cursos e, com isso, “constrói-se um território fechado, com códigos e regras próprias, ao qual poucos têm acesso” (NODARI, 2009, p. 181), ou seja, há um perfil de sujeitos que podem “circular” nesses ambientes e aos/as que não fazem parte desse perfil, acabam ou transgredindo ou sendo alvo de preconceitos visíveis ou implícitos.

Verificamos ainda que aspectos como liderança, espírito empreendedor, capacidade de inovação, atitude pró-ativa, tomada de decisões, relacionamento interpessoal, expressão oral e escrita, visão sistêmica e multidisciplinar, capacidade de autoaprendizado, visão gerencial e outras, remetem para características, consideradas historicamente masculinas, ligadas ao espaço público, já que a mulher foi educada para ser submissa, ser afetuosa, não agir de acordo com as características acima mencionadas, pois deveria restringir-se aos ambientes privados.

Teixeira (2001) ressalta que a profissionalização feminina dá-se de modo singelo, em que ao estarem inseridas nos ambientes tipicamente masculinos devem fazer com que suas características femininas sejam ocultas, a fim de que não haja confronto entre os aspectos pessoais femininos e profissionais, já que se encontram em ambientes não direcionados a elas. Enquanto que aos homens, essa preocupação não persiste, pois estes são preparados para atuarem nos ambientes públicos e por isso, não deverá manter vigilância em torno dos seus comportamentos.

Sendo assim, os ambientes educativos contribuem para aperfeiçoar as habilidades tidas como “naturais” masculinas, enquanto que as mulheres passariam por um processo de aquisição de conhecimentos não organizados para serem direcionados a elas a fim de obterem características e habilidades que não condizem com o “modo de ser mulher” nos ambientes públicos.

Afirmar que a política curricular existe no masculino é reconhecer que o currículo é uma estrutura ampla que adota uma linguagem de diferenciação histórica, social e culturalmente inscrita em disposições fortemente ideológicas. Afirmar-se-á ainda que o currículo é um instrumento poderoso de legitimação da ordem masculina, inculcando saberes, atitudes e valores que são a expressão de uma ordem diferenciada em termos de gênero, isto é, em função de uma ‘construção social e cultural do feminismo e do masculino’, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituem por meio de relações de poder. (PACHECO, 2005, p. 139)

Dessa maneira, verificamos que nos PPC’s analisados há a ênfase pela obtenção dos conhecimentos ligados ao cálculo, matemática aplicada, de forma que o mesmo se apresenta imprescindível para a conclusão dos cursos e evidencia-se a relevância desses conhecimentos para a formação acadêmica e profissional dos discentes de engenharia. Conforme Pacheco

No seguimento de uma abordagem foucaultiana, em que o conhecimento é entendido como uma forma de poder, diversos estudos curriculares revelam, que o saber matemático é não só uma forma de poder na nossa sociedade, mas também é uma dominação masculina. O valor social do saber matemático simboliza claramente a discussão em torno do universalismo *versus* relativismo, as duas pedras fundamentais do edifício curricular. (PACHECO, 2005, p. 143)

Denotando a discussão em torno dos saberes ligados aos cálculos, à matemática refletem o entendimento, mantido historicamente, de que existem conhecimentos direcionados para homens e outros para mulheres. Sendo que os que dizem respeito à razão, as ciências

exatas, ao racionalismo são mais bem apreendidos pelos homens e os demais são direcionados às mulheres.

Contudo, percebemos avanços em relação aos temas atuais existentes nos PPC's como o direcionamento à Política de Inclusão da Instituição, de modo que no Curso de Engenharia Civil há a intenção de uma:

gradativa eliminação das desigualdades sociais dentro de um contexto de desenvolvimento sustentável voltado para a região amazônica. O maior compromisso social do curso é a construção de uma sociedade mais justa, cujos pressupostos básicos estabelecem um novo e diverso tecido social de relações, com novas formas de organização e critérios de qualidades fortalecidas no ser humano. Diante desse contexto, é notória a preocupação com os portadores de necessidades especiais e o avanço do processo de inclusão destes na sociedade. Onde sempre se depara com os avanços na área de esportes, vagas específicas em concursos públicos, adaptações em espaços físicos e inclusão de crianças especiais em escolas públicas. (UFPA, 2012a, p.31)

No PPC da Engenharia Elétrica, verificamos que são propostas ações e mudanças em torno da infraestrutura e na capacitação de pessoal, a fim de obter:

Recursos didático-pedagógicos;  
 Acessibilidade às dependências da unidade;  
 Capacitação dos docentes, técnicos e demais servidores;  
 Oferta de cursos que possam contribuir para o aperfeiçoamento das ações didático-pedagógicas;  
 Oferta da disciplina libras, como disciplina Optativa;  
 (UFPA, 2012b, p. 31)

Refletindo que a inclusão das pessoas com deficiência é relevante, além de ser uma obrigação legal, é fundamental para que tenhamos ambientes inclusivos. No entanto, não há a preocupação com as demais minorias, vistas como desviantes, especialmente em relação à sexualidade, que ainda não apresentam importância para as instituições de ensino e que não foram contempladas nos PPC's.

Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma 'data comemorativa': o 'dia da mulher' ou 'do índio', a 'semana da raça negra' etc. (LOURO, 2003, p. 45)

Enfatizamos que, mesmo em se tratando de cursos de ensino superior, onde se vislumbra a superação de uma série de preconceitos e discriminações, é relevante que essas discussões sejam contempladas em seus currículos e em suas práticas, a fim de que haja modificações relacionadas à produção de conhecimento, mudanças comportamentais e, principalmente, que haja a valorização da diferença nos ambientes de ensino.

De acordo com as observações feitas nos documentos que regem os cursos analisados, verificamos que há a presença de linguagem masculinizante, pois não apresenta a preocupação em identificar homens e mulheres que serão sujeitos dos cursos, contribuindo para a invisibilidade feminina, já que a ideia de tratar de modo neutro, contribui para a manutenção dos estereótipos masculinos.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’. (...) A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 2011, p. 69)

Denotando que a inexistência da discussão sobre as relações nos currículos oficial, devido à ausência de ações acadêmicas que tratem do assunto também é reforçada com a invisibilização do “ser feminino” por meio da linguagem masculina que se apresenta nos documentos, contribuindo para que haja o reforço dos preconceitos e discriminações em torno das mulheres, e até mesmo quando as ações tácitas em torno das discriminações se evidenciam, sejam vistas como naturais, já que a linguagem, os valores, os currículos e demais artefatos existentes nos ambientes escolares apresentem-se como vinculados ao masculino.

Outra questão a ser discutida, refere-se aos conteúdos apresentados nos PPC's. Distribuídos em núcleos de formação, verificamos que os mesmos atendem ao que é solicitado para uma formação de caráter técnico, conforme dito anteriormente. Isso nos remete à discussão levantada por Michael Apple (2006) ao apresentar o conceito de “tradição seletiva”, em que é preciso observarmos porque determinados conteúdos são apresentados nos currículos e outros não? De que modo esses conhecimentos são selecionados? E por quem? Entre outros questionamentos que devem ser feitos, a fim de compreendermos que, no caso desse estudo, a inexistência de questões que tratem da temática de gênero, contribui para o vislumbrarmos como irrelevante para a constituição dos modos de subjetivação masculinas e

femininas nos cursos de engenharia, auxiliando na manutenção dos estereótipos preconceitos existentes nesses ambientes.

Ao indagarmos os/as entrevistados sobre necessidade de discutirmos sobre as relações de gênero nos currículos oficiais, alguns mostram-se contrários à essa inserção, pois contribuiria para certos tipos de exclusividades, que resultariam na exclusão, separação, e também os cursos assumiriam um papel que de acordo com os relatos, já são assuntos “batidos” e bastantes discutidos nos ambientes sociais, conforme relatos a seguir:

Eu não vejo, assim, é, complicado (risos) porque eu tenho o seguinte ponto de vista: eu acho que se falar muito, se bater, ou se necessariamente ficar se diferenciando esse assunto, no nível de conhecimento, ou no nível de intelectualidade que a gente já se encontra, vamos dizer assim faculdade, nível de faculdade, eu acho que isso aí tem que ser encarado mais naturalmente, eu vejo. Claro, minha experiência, embora a gente não seja hipócrita, a gente sabe que existe em muitos lugares, em diferentes lugares, mas eu vejo isso num olhar muito natural, alunos lidam com isso eu até me surpreendo positivamente. Eu vejo muitos colegas, homossexuais, a gente percebe, tem um jeitinho, mas eles são muito tratados igualmente. E eu acho que se ficar batendo na tecla, parece que já vai a gente diferenciar ou ficar pensando na diferença do outro e que eu não vejo isso. Acho que se você pensar ou ficar, é, que todos tem igual possibilidade e, capacidade é isso que vai fazer a gente parecer mais equivalente e não diferente. Não necessitasse ficar tratando isso nesse nível. (PROF. JORGE, 2015)

Sinceramente eu acho que não, porque como isso é tão batido, como teoricamente isso já vem, tão batido não é a palavra certa, mas tão conversado, explorado acredito que no ensino médio, que eu sou meio, tô meio velho, não peguei essa mudança, mas hoje, por exemplo, filosofia, sociologia, tudo já tá dentro da grade, então, assim, não sei até que ponto, acho que de repente incorporar em alguma disciplina, desse perfil, por exemplo, legislação e ética, não sei. Mas assim, tu criar uma disciplina exclusiva para tratar disso, eu acho que não, porque assim, a carga horária já é assim, teoricamente extensa, aí tu ainda colocar essas disciplinas que em tese, já vem tratando aquilo desde sempre, não sei até que ponto é válido, de verdade. De repente uma libras, se não se incorporar no ensino médio, hoje seria válido uma libras, aquela coisa pra acessibilidade já que afinal de contas, esse público já é real, daqui a gente vê que, então assim, todo mundo deveria aprender para tentar se comunicar e melhorar para esse cara. Então, assim essa parte de, de étnica, machismo, não sei, assim uma disciplina, de repente momentos como a gente faz na feira do vestibular, na semana de acolhimento, a gente já fez agora no curso, naquela conversa, de início do curso, inserir isso num momento, mas assim uma disciplina 30, 60 horas dentro da graduação, porque se for obrigatório é estranho e se for optativa ninguém faz. (PROF. FELIPE, 2016)

Eu percebo que essa questão não deve ser inserida no curso. Tem muita coisa já que devemos aprender, e essas questões tratam de coisas mais amplas, que podemos obter informações na mídia, nos jornais, internet. (LUCIANE, 2015)

Não, eu acho que não deveriam ser inseridas.. eu acho que seria se incluíssem no nosso PPC algo do gênero, tipo de fazer uma diferença, uma alusão a ser homossexual ou coisa do gênero. Até porque eu acho que não cabe a nossa grade curricular, eu acho que é algo independente. O que eu acho que pode existir e que eu nunca ouvi falar seria um preconceito por parte do professor, por parte do docente com o discente, ou discente contra docente, então isso já seriam medidas que não caberiam ao nosso PPC, caberia já questões jurídicas, mas eu acho que não, acho

que já seria uma forma de preconceito caso houvessem a necessidade de colocar isso, o que eu acho que não há. (SAMUEL, 2016)

Nesse aspecto, percebemos a existência da recusa em relação à temática de gênero nos cursos, em conformidade com a visão de que ela é irrelevante no ambiente acadêmico seja por já ser discutida em outros momentos da vida dos/as discentes, seja pela questão de que, ao enfatizá-la, acaba-se contribuindo para que haja discriminações e para a proliferação dos discursos sexistas que estão envolvidos por relações de poder que perpassam os padrões hegemônicos de sexualidade, pois, quase sempre não há espaço para a discussão em torno do que não é considerado hegemônico na sociedade e nos ambientes acadêmicos. Por isso, a invisibilização das questões de gênero em currículos, práticas pedagógicas, discursos oficiais, e outros aspectos da formação acadêmica.

Louro (2011), ao falar sobre o ocultamento de discussões de gênero nos ambientes de ensino, refere-se à questão de que estes espaços se voltam para a ciência, e esta é caracterizada pela “atitude desinteressada, objetiva e isenta” (p. 146), por isso, há a falsa ideia de que questões que não estejam dentro dessas características não sejam postas em discussão, pois o que predomina é a “normalidade”. Isso nos remete para a percepção das relações de poder no meio acadêmico, pois os discursos em torno dessa invisibilidade contribuem para que haja a manutenção dos padrões dominantes, que são sexistas e machistas, não havendo espaço para os discursos contrários a esses pensamentos e escolhas de vida.

A invisibilização da discussão de gênero nos documentos oficiais de um ambiente historicamente masculinizado contribui para a manutenção dos padrões e estereótipos existentes nos mesmos, já que ao silenciar as relações de gênero que permeiam os ambientes universitários, não há a possibilidade de contribuir com as amenizações e preconceitos ligados às relações de gênero nesses locais.

O gênero sempre tem sido central na organização da escolaridade e nas políticas curriculares, sobretudo no que diz respeito à separação sexual dos espaços de aprendizagem, à desigualdade de acesso aos conteúdos e às formas de entender o papel da mulher e do homem na escola, em particular, na sociedade, em geral. (PACHECO, 2005, p. 137-138)

Por outro lado, conforme outras falas de docentes e discentes, há a necessidade de inserir a discussão que envolva a diversidade de gênero nos currículos oficiais dos cursos, de modo que a preparação/formação desses sujeitos apresentem-se de maneira mais significativa. Isso porque, trata-se da preocupação em se obter uma formação para a vida social e

preparação para o trabalho, o que não diz respeito apenas aos conhecimentos técnicos dos cursos.

Eu acho, acho importante, porque, não sei nem como entraria, mas importante é, porque hoje em dia, as informações estão aí né, tem informação pra todo lugar, só que o aluno, infelizmente ele, ele não se atenta a coletar informações importantes. Digo de mundo, de meio ambiente, de política, gênero, legislações que amparam. (...). É muito difícil. Talvez não lide com todos ao mesmo tempo, todos os problemas sociais, políticos, de gênero, raça, ao mesmo tempo, ambientais, mas, em algum momento ele vai se deparar e se envolver, e se ele for uma pessoa muito técnica, ele vai ter dificuldade em fazer alguma relação, por exemplo. (...) E isso em qualquer lugar, por exemplo, se estiver numa empresa ele, dentro de uma empresa você não vai lidar só com engenheiros, você vai lidar com outras pessoas, então como é que você vai dialogar com? Como é que você vai entender a posição do outro se você não tem conhecimento mínimo, ou o básico, de outras questões? Você vai estar fechado né, até pra outras opiniões. Então vai ser difícil. Então, importante é, não sei de que forma entraria, ou como entraria, porque os cursos de engenharia são cursos muito é, eles são muito antigos, então, vem-se com um legado muito técnico, ainda não, eu pelo menos o que eu vejo, ainda não se conseguiu fazer essa homogeneização do que acontece agora como que era antes, puramente técnico. Então, acho que a gente ainda tá trabalhando nisso, ainda não chegou num ponto ideal. (PROF<sup>a</sup> CRISTINA, 2016)

Sim, sim, por dois motivos. Primeiro porque estes alunos que estão aqui veem de núcleos que podem trabalhar esses problemas (perdão), podem vivenciar esses problemas, mas não conseguem trabalhá-los e eles chegam aqui com toda essa carga e dizem, olha, isso é isso e ponto final porque eu sempre fui ensinado que isso é isso. Né. É quando a gente discute isso aqui, discutir isso provoca a busca por uma resposta e, e ao discutir com diferentes faces do problema, então, eu tenho, eu tenho, o..o.. negro.. o.o índio, eu tenho aquela pessoa com problemas de acessibilidade social, a mulher, n situações, todas as minorias, ou até aqueles que não são minorias. Essas discussões fazem com que se encontrem soluções socialmente adequadas, e sim é importante que nós provoquemos essas discussões, essas discussões são provocadas de forma é, extra curricular, mas acredito que seria muito interessante provocar de forma curricular. (PROF. SANDRO, 2016)

Eu acredito que sim, porque como eu já tinha comentado nas questões anteriores, é a gente vai trabalhar diretamente num público que antes de entrar a gente não vai saber quem são, como são as pessoas com quem a gente vai trabalhar, pode ser que eu vá trabalhar com uma pessoa que seja deficiente auditiva, uma pessoa que tenha problema de visão, um homossexual, ou, enfim, n possibilidades, então, eu acho que como universitário a gente deveria se preocupar com isso, e a universidade também deveria ter essa preocupação que a gente deveria sair daqui pronto pra encarar realmente qualquer situação e não sair daqui com um padrão pré-estabelecido, que é o que acontece. (MATEUS, 2016)

Com toda certeza. Nós enquanto profissionais temos que estar preparados para lidar com a diversidade, seja ela qual for. Profissionais que tem esta formação se tornam mais humanos e entendedoras das situações vividas por estas pessoas. A universidade deve criar meios para além de integrar, aceitar e conviver com as diversidades, ensinar o profissional a reagir nas mais diferentes situações. Tornando um cidadão ético e comprometido com o outro cidadão. (SUELI, 2015)

Nessa trajetória, notamos que alguns aspectos do currículo poderiam contemplar as diferenças de gênero, não apenas no currículo oficial, mas, também nas demais ações

desenvolvidas nos ambientes acadêmicos, de modo a contribuir para que haja a discussão sobre o assunto e, assim, fazer com que os discentes apresentem criticidades em relação à temática.

É evidente que inserir disciplinas não obteria um valor significativo, pois o enrijecimento numa determinada carga horária, num determinado docente, e em turmas específicas contribuiria de maneira bem razoável, já que funcionaria de modo obrigatório. Mais do que isso, trata-se de desenvolver ações que envolvam a diversidade, levantar discussões, promover atividades que incluam os sujeitos independentes de gênero, raça, sexualidade, proporcionar projetos de extensão que tratem sobre a diversidade nas ciências exatas, envolver-se com a comunidade externa, grupos minoritários, que ainda estão ausentes do ambiente universitário em que estamos inseridos.

Nesse aspecto, reiteramos nosso olhar para um currículo numa perspectiva pós-crítica que, de acordo com Silva (2013), é constituído por relações de poder, e por isso, amplia a sua significação como apenas um instrumento técnico, constituído por disciplinas, conteúdos, para um artefato que envolve aspectos sociais, culturais, psicológicos, políticos, que influenciam no que é considerado como “válido ou não” nos ambientes de ensino. Pensar um currículo na perspectiva pós, nos remete para a descentralização do poder, para as subjetivações, a multiplicidade, diversidade, não-linearidade, e para experimentações, vivências, não-neutralidades, diferença, de modo que os sujeitos possam perceber-se como ativos, responsáveis por suas formações acadêmicas, pessoais, subjetivas, situados em uma formação efetivamente integral e plural.

Assim, teríamos a preocupação com um currículo, não oficial, mas com um **currículo plural** que relacione as diversas formas de conhecimentos às vivências sociais, que envolva as diferenças, que promova a inclusão, o respeito, a valorização e que possibilite a conexão com a comunidade externa, contribuindo com a formação mais integral e significativa a ser oferecida aos/as discentes, a fim de que, ao saírem dos nossos muros acadêmicos, possam posicionar-se sobre os assuntos, sejam críticos/as, éticos/as, humanos/as, ajudando na promoção da valorização da diversidade nos locais onde predominam relações machistas, sexistas e racistas em torno das minorias.

### III- DISCURSOS DE GÊNERO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NOS CURSOS DE ENGENHARIA

#### 3.1. Sexualidade, Gênero, Subjetividade: aspectos conceituais

As relações de gênero estão ganhando espaço nas atuais discussões realizadas nos ambientes acadêmicos. Trata-se de estudos voltados para a escolarização, mercado de trabalho, sua inserção nos ambientes políticos e demais mudanças veiculadas por meio da mídia e outros meios de comunicação que demonstram as alterações em relação à participação feminina em ambientes considerados “masculinizados”.

Os estudos sobre as relações de gênero no campo da educação apresentam relevância no sentido de oportunizar discussões aprofundadas que denotam a busca por melhorias em relação aos preconceitos generificados nos ambientes sociais. Sabemos da importância que o ato educativo pode oferecer aos indivíduos, pois a educação compreende os ambientes informais e os formais, e nesses últimos, temos as instituições escolares que efetivamente encontram-se envolvida na produção de uma série de questões relacionadas a gênero, etnia, sexualidade, cultura, geração e outros que deveriam ser analisados mais atentamente, a fim que as práticas educativas venham a contribuir com uma formação ética e respeitosa às diferenças.

Ao longo dos tempos, muitas discussões sobre gênero e sexualidade têm se pautado na divisão binária de sexo – homem e mulher – por fatores biológicos que determinam como cada sujeito deve assumir sua colocação no meio social. Esse pensamento binário e naturalizado das relações e funções sociais de homens e mulheres apontam para o “apagamento” da pluralidade e multiplicidade do ser humano, denotando o que Swain (2000) denomina de *política do esquecimento*, em que o aspecto biológico, que não é questionado, contribui para que não haja oportunidade do exercício das demais formas de viver a sexualidade. Segundo a autora, os binarismos contribuem para a recriação constante dos estereótipos de gênero e dos padrões hierárquicos entre homens e mulheres.

Percebemos que a naturalização de características, condutas, modos de subjetivação, contribuem para o não questionamento, remetendo para a manutenção dos estereótipos e os efeitos negativos que emergem com eles. Dentre esses padrões de modos de subjetivação, verificamos que há a invenção de corpos femininos, por meio de mecanismos que policiam os comportamentos, as relações sociais nas instituições e normas, que

demonstram como devem ser os modos de agir femininos, contribuindo para que haja a definição dos corpos, com explícitas situações de inferioridade existentes nessas relações.

Nesse sentido, a oposição entre sexo/gênero deixa de ser analisada de maneira simples, já que o primeiro já não é compreendido pelo viés biológico, mas sim como inserido no meio social e cultural que contribui para a materialização dos corpos. Swain (2000) afirma que o gênero cria o sexo, o que explicita a influência de corpos, comportamentos, modos de subjetivação, discursos, etc., deslocando a compreensão de que o biológico origina os modos de ser femininos e masculinos, mas sim ambos (sexo e gênero) são tidos como signos produzidos nos meios sociais e culturais, não havendo escala de relevância entre os mesmos.

Por meio da discussão de gênero e sexualidade, Louro (2007) ressalta que a sexualidade é “mais do que o corpo, estão envolvidas fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou postos em ação para expressar desejos e prazeres” (LOURO, 2007, p. 210), denotando o desvendamento de uma série de mecanismos que estão relacionados com os desejos e prazeres e que constroem a sexualidade dos indivíduos.

Louro (2007) enfatiza que a sexualidade é uma construção histórica, constituída através da imersão de mecanismos culturais, onde não há a pré-definição, fixidez ou imutabilidade, já que por ser construída historicamente e, por constituir-se na cultura cambiante, há a possibilidade de ser alterada, modificada, por ser instável, múltipla e provisória.

Sendo assim, a sexualidade ressalta a relação entre corpos, desejos, prazeres, modos de agir, devendo ser compreendida como “um ‘construto histórico’” (WEEKS, 2001, p. 38), enfatizando que não há a prevalência dos aspectos biológicos, mas sim implica diversos aspectos que constituem os modos de subjetivação de cada indivíduo inserido em contextos diversificados, pois:

As possibilidades de sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2001, p. 11)

Isso quer dizer que não devemos naturalizar as relações sexuais, por entendermos que temos os aparatos sociais que as sugerem, promovem, regulam, condenam, negam e por meio dos outros sujeitos, família, instituições determinam os modos de se fazer homem ou mulher.

Para Foucault (2011) a sexualidade é um dispositivo histórico – não um dado natural – constituído por meio dos elementos como discursos, instituições, leis, padrões arquitetônicos e outros. Em seu livro “A história da Sexualidade I: a vontade do saber (2011), o autor enfatiza por meio de conhecimentos históricos que na Antiguidade, a sexualidade era algo a ser direcionado e reconhecida apenas no interior dos locais privados. Em outros ambientes a mesma deveria ser negada, policiada, controlada.

Nesse sentido, as interdições sobre a sexualidade encontradas na sociedade atual são frutos de padrões históricos dos processos de regulação, negação, rejeição, silenciamento. Acreditamos que, ao pensar na discussão sobre a sexualidade, o relevante não são propriamente as suas conceituações em termos das definições do que é ou não é, o permitido ou não, mas sim, analisar de onde partem os discursos que institucionalizam como “verdades” sobre a sexualidade, de que modos os sujeitos os veiculam e o que almejam com o que é dito, o que é silenciado ao se falar sobre a temática, já que nela perpassam relações de poder.

Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala. Os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições se diz, em suma, o ‘fato discursivo’ global, a ‘colocação do sexo em discurso’. Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. (FOUCAULT, 2011, p. 17-18)

Por meio do silenciamento há a incitação em se falar sobre o sexo, o proibido chama atenção, por isso, o mesmo é tido como algo a ser vislumbrado, discutido, posto em questão para se compreender como se constituem as práticas sexuais nos ambientes sociais. Desse modo, todo esforço por desnaturalização do corpo e da sexualidade implica considerar os espaços de produção de relações de poder e resistência. Ele já não é apenas a matéria, mas influencia e é influenciado por relações de poder que constituem os seus modos de agir, seus desejos e prazeres.

Em decorrência dessas relações de poder, há a importância dos discursos, já que os mesmos contribuem para a produção de modos de subjetivação assim como influenciam os gestos, comportamentos, relacionados à sexualidade dos sujeitos e também auxiliam na manutenção de privilégios masculinos.

Nesse contexto, inserimos a discussão de gênero, entendido por meio de autoras como Louro (2011), Scott (1995), como sendo uma construção social baseada nas diferenças e

relações de poder entre o masculino e o feminino. Segundo Scott (1995), gênero é tido não somente como um elemento biológico que busca definir homens e mulheres, mas sim, uma categoria de análise construída historicamente por meio das diferenças existentes entre os sujeitos e que também está permeada por questões de poder, que interferem na afirmação das subjetividades dos indivíduos.

Através dessas instâncias sociais e culturais, é especificada a maneira de viver as masculinidades e as feminidades. Na perspectiva da autora, é necessário analisar os processos sociais que produzem, criam os indivíduos como homens e mulheres de determinada forma, principalmente, se houver a intenção de compreender as relações de poder existente na sociedade.

Segundo Nicholson (2000), o gênero remete a dois sentidos na teoria feminista. O primeiro diz respeito à oposição ao sexo, sendo assim, não é compreendido como construção social, histórica e cultural, é apenas biológico, natural. No entanto, como forma de contraposição à visão acima mencionada, gênero “tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’” (NICHOLSON, 2000, p.09).

Isso se dá pelo fato de que além de comportamentos, o corpo é fundamental para as relações de gênero, ele não é visto apenas como matéria, mas como uma interpretação social e o sexo assume relevância nessas relações generificadas. Nesse contexto, tendo em vista a abordagem feminista pós-estruturalista, o corpo já não é considerado uma “entidade biológica universal”, mas sim um constructo social e linguístico que sofre e influencia relações de poder nos meios em que está inserido. Seguindo esse raciocínio, o gênero também:

Privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino, e ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (MEYER, 2001, p. 16)

Nessa linha de pensamento, o que temos são processos de construções de relações de gênero dentro de contextos históricos, culturais, sociais e outros que estão imbuídos por relações de poder, sendo fluídas, capilares e, por isso, estão presentes nos processos

constitutivos dos modos de subjetivações. Isso quer dizer que o gênero não é apenas uma categoria de análise, mas sim histórico, político, social que está envolvido por relações de poder, então, os padrões de sexualidade masculina, feminina são resultantes dessas microrrelações e contribuem para determinar o que é desejável, necessário.

Segundo Scott (1995), gênero é uma construção social, por isso apresenta um novo olhar sobre essa categoria de análise e estabelecem um afastamento do essencialismo biológico e das divisões estruturadas em “papéis” sociais para homens e mulheres, assim como a intenção de se compreender a existência do poder nas relações de gênero que acontecem não só entre sexos diferentes (homem-mulher), como também entre os iguais (mulher-mulher, homem-homem) que são evidenciadas nos diversos ambientes sociais. Isso implica dizer que a escola, a igreja e outras instituições expressam através dos discursos, idealizações relacionadas à formação, educação e socialização dos sujeitos, com isso elas dogmatizam um modelo de homem e de mulher hegemônico que influenciam na construção de seus modos de subjetividades generificadas.

Gênero é histórico e político. Envolve a constituição das subjetividades, o modo de ser masculino e feminino, a forma de viver suas sexualidades inseridas em contextos sociais diferentes. Trata-se de uma construção passível de ser modificada, de acordo com a forma que os sujeitos vivenciam suas sexualidades e constituem suas subjetividades.

Não se pode conceber a mulher sem se relacionar aos homens, e vice-versa, por isso, gênero também é relacional, por estar inserido em contextos *recheados* por sujeitos e pela diversidade. Assim, não podemos delimitar a discussão de gênero às mulheres, mas sim envolver homens a fim de que tenhamos diálogos mais significativas em torno das formas que os sujeitos vivem suas masculinidades e feminilidades e, além disso, discutirmos em torno de atribuições, comportamentos, estereótipos, padrões estabelecidos e que cotidianamente são recriados e reinventados a fim de serem mantidos nos meios sociais, já que é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2011, p 31)

Essa “estratégia subversiva e fértil para o pensamento” nos remete para a visão de não neutralidade nos processos de constituição das subjetividades de gênero e, assim,

percebemos o caráter não natural, a fim de analisarmos as relações como construções passíveis de serem questionadas, analisadas, reformuladas e reconstruídas.

É importante ressaltar que o processo de constituição de homens e mulheres não é linear, harmônico, não está finalizado, e reflete a sua incompletude a cada momento, pelo fato de que está envolvido em relações que influenciam e são influenciadas pelos sujeitos.

Isso ocorre porque em cada tempo, lugar, circunstâncias, há formas de exercer as feminilidades e masculinidades. Então, os grupos sociais não são homogêneos e as diferenças culturais, econômicas, políticas, educacionais influenciam significativamente nos modos de se viver como homens e mulheres em cada contexto, espaço, região.

Scott (1995) enfatiza que a pluralidade em torno dos estudos sobre gênero relacionados a outras categorias de análises são relevantes para reconhecermos as diferenças entre os indivíduos, a fim de que sejam postos em questão e assim melhor enfatizem a diversidade, a multiplicidade e a pluralidade entre os sujeitos.

Essa visão poderia apresentar-se de maneira problemática, se a intenção dos estudos fosse a padronização, fixidez de binarismos, mas no cerne dos estudos pós-estruturalistas não é isso que se almeja, mas sim, a investigação sobre a constituição de subjetividades, as relações de poder e resistência que estabelecem significados etc., por isso, o entrelaçamento entre as categorias reforçam a pluralidade, multiplicidade e relevância das diferenças sexuais, demonstrando que se tratam de discussões que pairam sobre o caráter não fixo das relações, pois estas se pautam em experiências, vivências, relações de poder que influenciam nas constituições dos sujeitos como masculinos ou femininos.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas ‘críticas’). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (SCOTT, 1992, p. 68)

Por compreendermos a relevância das microrrelações de poder nos estudos pós-estruturalistas, Hago (2013) defende um ativismo cotidiano, informal, considerando que é no interior das relações entre os sujeitos, nos espaços coletivos, que são constituídas e enfatizadas as relações de gênero e, por isso, é aí que devem ser discutidas. Em consonância

com esse objetivo, em seu livro “A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade”, Hago (2013) defende a poética feminista compreendida como:

Subversão das formas narrativas tradicionais, desbloqueamento das palavras e embaralhamento dos gêneros literários, de modo a construir uma linguagem feminista ao mesmo tempo corporificada, que dê passagem à imaginação feminina, não mais demonizada como perigo ou como forma de histeria. Caótica, anárquica, excessiva, para além das normas instituídas da gramática universal, essa escrita foge dos enquadramentos disciplinares da ciência e busca saídas na literatura. Entre a ciência e a arte, imbuída de razão e emoção, articulando discurso científico e artístico, colocando-se no espaço ‘entre’, em constante devir, é uma escrita de fronteira como as subjetividades de que se nutre ou que produz. (HAGO, 2013, p. 291-292)

Com base nessa perspectiva, abriremos espaço para uma breve discussão em torno das subjetividades, entendida como um processo relevante, constituído por diferentes textos, sujeitos e linguagens que afetam os modos de ser dos sujeitos (masculinos, femininos, hetero, homossexuais e outros).

A discussão sobre os modos de ser que envolvem masculinidades, feminilidades, homo, heterossexualidade e outras categorias torna-se relevante por meio do viés da **subjetividade**. Inseridos nas pesquisas pós-críticas, não tratamos de subjetividade como sinônimo de identidade, devido a seu caráter não-fixo, volátil, e principalmente, por percebermos a diferença como uma categoria significativa no processo de subjetivação.

Nesse sentido, subjetividade envolve práticas num contexto de relações dos indivíduos, seja com si próprio ou com o outro, são os diversos tipos de relações, de posicionamentos, comportamentos, posturas que os sujeitos efetivam e que constituem os seus modos de ser.

Dentro desse entendimento, Paraíso (2014) ressalta que a subjetividade:

É entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados. Com essas noções de sujeito e subjetividade e essa compreensão de subjetivação, conduzimos nossas pesquisas e buscamos estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos. (PARAISO, 2014, p. 31-32)

Remetendo-nos para os diversos signos, sujeitos, relações que atravessam os processos de constituição dos indivíduos e que acontecem cotidianamente, a cada momento, e que contribuem para que os sujeitos vivam determinadas subjetivações e não outras. Por ser

dinâmica e volátil, o caráter de fixidez apresenta-se inexistente, pois podem ocorrer mudanças relacionadas aos posicionamentos de gênero, raça, classe social no decorrer dos modos como os sujeitos se constituem.

Assim como esta autora, Hago (2013) volta-se para a subjetivação como processo, “como a invenção de novos modos de existência, construídos a partir de relações de si para consigo e para com o outro” (p. 43). A autora enfatiza ainda que isso não ocorre como uma relação de sujeição, com processos de obediência, e submissão, mas sim, dentro de uma perspectiva foucaultiana, requer resistência, indagações, questionamentos, fazendo com que esses processos tornem os sujeitos ativos, e não passivos no que concerne às suas subjetividades.

Isso nos direciona para a necessidade do estranhamento do natural, do familiar em relação aos modos de subjetivar e ser subjetivado, pois não se trata de relações neutras, mas sim, de microrrelações de poder, fazendo com que determinados “padrões” tornem-se hegemônicos em detrimento de outros ou questionáveis e transgredidos.

Na constituição das subjetividades há a interdependência de diversos movimentos (de cor, etnia, religião, geração e outros), reconhecê-los é fundamental para percebermos padrões normativos e assim desnaturalizá-los, discuti-los, pô-los em evidência com o intuito de fazer com que os sujeitos percebam os aspectos de poder, e assim atuar em seus modos de subjetividades, não sendo apenas passivos.

Meyer (2014) alerta para essa questão, ressaltando:

Que diferentes *categorias de sujeitos* são representadas dentro das cadeias de significação que definem essa diferença; como a *diferença opera – lateral e verticalmente* (não só diferenciando mulheres de homens, mas mulheres de mulheres, homens de homens, por exemplo). Compreender quais elementos (cor, idade, escolaridade, estado civil) estão articulados nisso que se define como diferença, ou seja, que permitem constituí-la como tal etc. E *sensibilizar-se* (teórica, metodológica, política e afetivamente) para compreender como isso funciona; (MEYER, 2014, p. 60)

Sabendo que há diversos mecanismos que subjetivam os sujeitos, a autora alerta para que a diferença não seja vista apenas no sentido oposto, homens e mulheres, mas também dentro dos mesmos grupos, por estar atenta para as microrrelações que ocorrem nas relações e que afetam suas subjetividades.

Isso indica que a subjetividade não opera isoladamente, mas por meio de processos inseridos em contextos sociais, políticos, culturais e educacionais que fazem com

que as relações ocorram, que haja além de aceitações, resistências, contradições, que evidenciem as relações de poder e seus efeitos na constituição de subjetividades dos sujeitos.

No tocante a questão da subjetividade, Foucault (2004) contraria a universalização e unicidade de padrões sociais que determinam de que modos os sujeitos devem ser e agir. O filósofo analisa a constituição de subjetividades de forma processual, não-natural e não-linear. Sendo assim, remete-nos para processos pautados na diferenciação, na singularidade do que somos, contrariando a busca por unicidade entre os sujeitos.

Isso nos remete para aspectos que envolvem a liberdade para escolhermos, questionar padrões de comportamentos de modo que nos sintamos livres e que nos proporcione prazer. É preciso sermos livres para experimentarmos, e assim, sentir a pluralidade, as diversas formas de agirmos, isso fará com que tenhamos subjetividades plurais e mutáveis constantemente.

Sendo assim, o autor alerta que essa liberdade é também estabelecida por meio de relações de poder, e assim, por relações de resistência. Evidenciando a dinamicidade que o processo de constituições de subjetividades proporciona aos sujeitos. Não se aceita ou se rejeita determinados padrões de modo passivo, mas sim, os indivíduos atuam de maneira ativa, crítica no que concerne aos modos de ser masculinos, femininos, hetero/homo/trans/sexuais, brancos/as, negros/as e outros, levando-nos a afirmar que se trata de uma constituição política.

Meyer (2014) se direciona para os espaços educativos como locais que possibilitam a constituição dos modos de subjetividade. Por isso, a necessidade de investigá-los como territórios em que as relações são produzidas, reforçadas, questionadas devido à relevância de percebermos sobre as relações desiguais de gênero, raça, sexualidade e outros que acontecem dentro e fora desses ambientes.

A autora diz isso ao verificar que nas escolas circulam discursos diversificados sobre homens e mulheres. Discursos que transmitem formas de comportamento, formas de agir, formas de dizer, formas de pensar, que contribuem para que haja a manutenção dos padrões hegemônicos, e assim não ocorram os processos de desnaturalização, por meio dos questionamentos e desconstruções.

Dito isto, nos remeteremos para as narrativas dos/as docentes que vivenciam as relações de gênero nos espaços formativos dos cursos de engenharia do CAMTUC, como forma de que dar visibilidade às questões sobre relações de gênero e subjetividade no ensino superior e tencionar estereótipos e preconceitos historicamente instituídos em torno das questões de feminilidade e masculinidade em nossa sociedade.

### 3.2 Trajetórias docentes na engenharia: quais discursos de gênero são veiculados no CAMTUC?

Evidenciamos, através dos relatos e observações na pesquisa, que as trajetórias referentes ao processo de escolarização e profissionalização feminina nos cursos de engenharia do CAMTUC deram-se por variados atravessamentos discursivos e escolhas, muitos geralmente ligados aos padrões dominantes em torno de uma feminilidade maternal e frágil. Uma das questões apresentadas aos/as entrevistados/as pautou-se na compreensão em torno dos motivos que os/as levaram a realizar essa escolha acadêmica em nível de formação na graduação. Tivemos os seguintes relatos:

A engenharia no caso foi a profissão em si, o que realmente o engenheiro trabalha, a questão da, a tecnologia que está muito próxima da área, (...) eu gosto de participar dela, gosto de lidar com ela, em especial a parte eletrônica. (PROF. JORGE, 2015)

Desde pequeno, desde pequeno eu sempre gostei de mexer com essas coisas, eu só tinha dúvida se eu fazia elétrica ou mecânica. Aí nos 45 do segundo tempo eu optei por mecânica, aí nunca me arrependi, pelo contrário, assim é uma pergunta que é fácil de responder, de verdade, desde sempre, apesar de que os testes vocacionais sempre dizerem que eu tinha aptidão para fazer matérias de humanas, eu sempre gostei, eu sempre tive aquela coisa de ser mais engenheiro. (PROF. FELIPE, 2016)

É mais pessoal do que acadêmico. É mais pessoal do que. Eu sempre gostei de matemática, sempre gostei muito, nunca fui boa pra leitura assim, me debruçar, até contraditório falar isso, sou professora, mas, eu nunca fui de me debruçar pra essa área de ler, de escrever, eu nunca tive muito contato com isso, eu sempre gostei de matemática, esse era um ponto. E também meu pai era pedreiro, meu pai é pedreiro, né, então ele sempre teve um sonho de ter um filho engenheiro, a pesar de que eu era caçula das quatro. Então, como eu gostava muito de matemática, eu já, já, era mais voltada pra matemática, das disciplinas que eu gostava mais era matemática, eu, eu, e como meu pai tinha vontade de ter um filho engenheiro civil, então, eu fiz a vontade dele, mas não me arrependo nem um pouco e faria tudo de novo, a mesma engenharia. (PROF<sup>a</sup> CRISTINA, 2016)

Ah, eu escolhi porque queria ver o curso superior como uma possibilidade de emancipação social. Queria estudar pra conseguir meu dinheiro e alcançar os objetivos que eu tinha pensando para minha juventude. A engenharia me mostrava que teria um bom retorno financeiro e como já gostava bastante de cálculos, matemática, física, achei que me daria bem nessa área. Até hoje não me arrependo. (PROF<sup>a</sup> JAQUELINE, 2015)

Verificamos nos relatos que, aos homens tratou-se de uma escolha “natural”, estava em conformidade com o que eles almejavam desde sua infância. Traçaram planos em torno de suas carreiras acadêmicas e profissionais e a sua inserção nesses cursos foi considerada então como “natural”, quase uma destinação masculina. Eles não mencionaram a proximidade com o cálculo, mas as docentes sim, isso foi determinante para sua escolha

profissional, assim como a presença de um ser externo (pai) também fez com que ela ingressasse no curso de engenharia civil, para atender a um ideal que o patriarca possuía e a possibilidade de buscar emancipação financeira, que o curso superior proporciona.

Isso permite pensar em torno dos efeitos discursivos de gênero nos processos de subjetivação das escolhas de formação e profissão, pois há uma forte proliferação de parâmetros instituídos como “naturais” para determinadas áreas e profissões (como os masculinos, para as engenharias) enquanto à mulher compete o elemento “inusitado” da busca por emancipação social, nem que seja para ocupar o “lugar” do filho que ainda não veio.

Essa naturalização da engenharia como profissão masculina fica explícita nos relatos uníssomos dos dois entrevistados, ao dizerem que praticamente “nasceram” predestinados ao curso, enquanto que nos relatos das duas entrevistadas, além da necessidade de buscarem algo de “natural” pelo gosto da matemática, a escolha da profissão justifica o porquê de uma mulher estar no curso de engenharia, driblando as normas sociais que as impedem de tal “façanha”.

Nesse sentido, temos a discussão em torno das mulheres independentes, pois mesmo as que almejam a busca por novas condições de vida, outras possibilidades de realizações, o sentimento de superioridade masculina é refletido em suas ações, haja vista que o mesmo é internalizado por meio das formações que as mesmas recebem, seja nos ambientes familiares, como nos educacionais e religiosos.

Em seu livro “O Segundo Sexo”, Simone de Beauvoir (2009) enfatiza essas situações relacionadas à busca pela independência feminina, ressaltando que “na medida em que a mulher quer ser mulher, sua condição independente cria nela um complexo de inferioridade; inversamente, sua feminilidade leva-a a duvidar de suas possibilidades profissionais” (BEAUVOIR, 2009, p. 900).

Isso nos remete a uma afirmação de Swain (2000) ao dizer que é preciso que a mulher se liberte das amarras de ser mulher (“a mulher deve libertar-se da própria mulher”), ou seja, que os aprendizados vinculados à submissão, inferioridade, os padrões considerados desejáveis a serem adquiridos pelas mulheres sejam questionados, denunciados, para que a mesma consiga, efetivamente, viver sua liberdade e alcançar suas realizações pessoais, profissionais, sociais, políticas e culturais.

A inserção nos ambientes educativos e nos profissionais apresenta-se como avanços para as mulheres, no entanto, vislumbramos que há acúmulo das funções

profissionais e domésticas de modo que a mesma assuma o que se denomina de duplas jornadas de trabalho.

Por isso, a mulher é posta em questão, de maneira a denunciar que o seu lugar é estabelecido pelos homens, enfatizando que em todos os momentos históricos, nas diversas sociedades e em cada fase de sua vida (infância, vida adulta e velhice) isso se deu com o intuito de manter a soberania masculina em suas relações com o sexo oposto, sendo considerado, então, a autoridade suprema, o senhor, a salvação, possuindo uma espécie de transcendência que definem a sua superioridade.

Nesse contexto, a mulher volta-se para contextos e ambientes sociais que refletem essas situações de submissão, seja nos ambientes internos como externos, na vida doméstica, religiosa, cultural e outras, atrelando-se ao exercício de feminilidades que demonstram laços afetivos, exaltação dos valores considerados tipicamente femininos, o cuidado materno.

Confrontando-se tais situações, faz-se evidente que a do homem é infinitamente preferível, isto é, ele tem muito mais possibilidades concretas de projetar sua liberdade no mundo; disso resulta necessariamente que as realizações masculinas são de longe mais importantes que as das mulheres; a estas é quase proibido *fazer* alguma coisa. (BEAUVOIR, 2009, 813-814)

Enfatizando que aos homens é possibilitado o exercício de liberdade de maneira plena, isso permite que os mesmos atuem e realizem seus objetivos de modo mais efetivo, enquanto que às mulheres restam as barreiras, pelos discursos de que elas devem conter-se em suas funções “domésticas”, em seus ambientes privados e não ultrapassá-los em busca de realizações pessoais.

Indagamos sobre os estereótipos que os/as docentes visualizam em torno da presença de homens e mulheres nos cursos de engenharia. Um entrevistado ressaltou que:

Particularmente eu sempre achei muito bem vindo a presença de mulheres, a pouca experiência com mulheres, por terem poucas, mesmo em números que a gente se depara, a maioria delas são muito bem sucedidas na área, então, eu gosto muito, elas, elas aprendam até muito mais rapidamente, se dedicam e tem, a capacidade de explorar ao máximo o curso, não só desde a parte dos cálculos em si, essa parte aí do conhecimentos, mas em geral, a comunicação dela, correr atrás das informações por outros meios que alguns homens por exemplo, percebo que são um pouco mais travados, a questão de, de procurar outros meios, procurar o professor, procurar outras fontes, então algumas e, eu vejo muito exemplos de algumas serem muito versáteis nesse sentido. Né, e com isso, conseguem ser até mais completas até. (PROF. JORGE, 2015)

Nesse trecho, verificamos a questão em torno da relação entre as mulheres e o aspecto voltado à sua capacidade de comunicação, como sendo uma característica marcante que permite a elas a superação de algum tipo de dificuldade que possam ter no curso e assim sejam bem-sucedidas na área. Além disso, percebemos também uma visão em torno dos homens, de modo que “eles são mais travados”, ou seja, consideram-se bons o suficiente para não buscarem sanar as dúvidas através de outros meios de ensino, como fazem as mulheres ao interagirem mais durante as aulas.

Walkerdine (1995) enfatiza sobre essa discussão dos desníveis de aprendizagens entre homens e mulheres, ressaltando que, no que concerne ao raciocínio, os discursos generificados historicamente as colocam em desvantagens em relação aos homens. Como forma de amenizar ou superar isso, há a internalização da necessidade de que as mulheres se empenhem excessivamente, com dedicação e “versatilidade”, demonstrando outras qualidades que façam com que consigam ter sucesso na vida acadêmica e profissional, devido ao predomínio da “masculinidade raciocinante”.

Então, as mulheres que adentram esses espaços são tidas como “estranhas”. E aí precisam além de dedicarem-se a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, necessitam ainda reverter uma série de tabus que demonstram o seu “não-pertencimento” nesses ambientes.

Nesta direção, parece que para as ‘transgressoras’ há uma necessidade maior de tentar demonstrar legitimidade no campo e isto não se faz admitindo a ajuda de outrem, enquanto que os alunos não precisam ‘provar’ que são bons, exatamente porque a engenharia já é considerada como um campo deles. (TEBET, 2008, p. 03)

Evidenciando que nos cursos de engenharia há uma intensa manifestação e valorização das atitudes masculinizadas, como o domínio do cálculo e do pensamento racional, o que durante muito tempo não foi direcionado para os ensinamentos femininos, pois a mulher não era preparada para isso, sim para tornarem-se boas donas de casa, serem gentis, emotivas, o que era trabalhado nos cursos das ciências humanas.

Ainda na discussão sobre os estereótipos generificados, outro docente entrevistado relatou que:

O que eu consigo perceber é que, que alguns alunos tentam brincar com essa situação, no sentido de dizer, por exemplo, é, ah professor então eu posso desenvolver um aplicativo novo pro celular que vá mostrar como que a Maria, como que Antônia pode lavar melhor a louça, né, na pia, e normalmente, é, perdão, e mais regularmente, mais recentemente essas supostas brincadeiras não tem um bom retorno da classe. Aqueles que estão, que são, diria, os brincalhões em relação a isso

é eles não são mais bem aceitos pelo grupo. Né, já percebo que existe um, uma consciência que nivela que todos são iguais. (PROF. SANDRO, 2016)

Percebemos uma relação em torno das relações de gênero, quando há a presença de brincadeiras direcionadas ao ambiente doméstico. De modo que os discentes mencionam a questão de “lavar louça” como uma atribuição “da Maria, da Antonia”, demonstrando o aspecto machista que domina os discursos “naturais” existentes em sala de aula, mesmo quando isso é algo que a maioria rejeite.

Perrot (2012) discute que o trabalho doméstico está estritamente direcionado para a mulher, considera que, por isso, ele se apresenta como um “peso” para os homens e uma obrigação para as mulheres, de maneira que as elas devem assumir essa responsabilidade, pois está inserida nas qualidades de uma boa esposa, aquela que saiba cuidar do lar, afirmando que “o caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa” (PERROT, 2012, pp. 114-115). Isso faz com que os estereótipos de gênero relacionados ao trabalho doméstico como “coisa” de mulher, “destinação” feminina, não deixa de ser um escape para que os homens possam subtrair-se dele impunemente.

Isso nos direciona para a questão em torno da masculinidade e da feminilidade hegemônica. A primeira enfatiza que o homem deve apresentar comportamentos relacionados à racionalidade, agressividade, força, virilidade. Contrários a essas características, temos os padrões de feminilidade hegemônica, em que as mulheres devem ser emotivas, dóceis, frágeis, carinhosas, calmas etc. com o intuito de estarem preparadas para assumirem os padrões sociais de boas esposas e mães. Por isso, brincadeiras apresentadas no relato que expressam os aspectos do mundo doméstico contribuem para fomentar a visão de que as mulheres estão diretamente relacionadas a esse ambiente. É salutar a observação em torno da rejeição dos demais discentes em decorrência de tal preconceito, pois comprova que as visões em torno desses estereótipos estão em processo de mudança.

Com relação ao estereótipo em torno da afirmação de que “mulheres não são boas para o cálculo”, durante as entrevistas, tivemos ênfase no seguinte relato: “A gente sabe que historicamente o homem tem mais facilidade com a parte de número, (...), aí também tem essa preconceção, mas do nível que tem vindo os meninos e do jeito que a gente sabe que as meninas são esforçadas. (PROF. FELIPE, 2016). Percebemos que há uma internalização do discurso “natural” de que o homem tem facilidade com o cálculo, com as questões que demonstram uma capacidade de análise espacial, junto a isso, emerge uma pesada carga de preconceito sobre as mulheres não serem tão inteligentes para o cálculo e áreas historicamente

“destinadas” para os homens, como se o aprendizado não fosse algo social e culturalmente construído. Beauvoir (2009) enfatiza esse preconceito no interior dos discursos generificados:

‘Os meninos são melhores; trabalham mais facilmente’. A moça está convencida de que suas capacidades são limitadas. Pelo fato de pais e professores admitirem que o nível das meninas é inferior ao dos meninos, as alunas de bom grado o admitem igualmente; e efetivamente, apesar da identidade dos programas, sua cultura é, nos colégios, muito menos desenvolvida. (BEAUVOIR, 2009, p. 900)

Outra questão a ser vislumbrada no relato, é o fato de que as mulheres são “esforçadas”, ou seja, mesmo que não possuam o “dom natural” para aprenderem os cálculos, há a relação de que elas conseguem superar isso com seu esforço desmedido, demonstrando que os meninos apreendem de modo normal, fácil, enquanto as mulheres necessitam de “algo a mais” para serem bem-sucedidas.

No entanto, há a discussão levantada em torno dos desníveis de aprendizagem entre os gêneros, de modo que os docentes alegam que os homens estão chegando a um nível tão baixo de rendimento, fazendo com que as mulheres apresentem desempenhos bem melhores, ou até superá-los. O que ocorreu nas últimas cerimônias de outorga de grau, onde as mulheres estiverem entre os/as discentes considerados/as melhores das turmas.

É.. bom.. como nosso curso tem pouca amostragem é.. tem mulher que, eu tô diante agora em especial, tem uma menina que é orientanda minha, no caso, tô orientando uma menina que é excepcional. Demais inteligente, mas eu tenho que pensar de uma forma mais geral, eu acho que a mulher é um pouquinho mais lenta que o homem, pra algumas questões específicas da área, mas ela, ela, vamos dizer assim consegue equivaler a ele, ou até se superar se ela, e, vamos dizer assim, aproveitar essas outras possibilidades de ir atrás do conhecimento (...) Essa versatilidade dela de comunicar, de procurar diferentes fontes, né, então, ela acaba se equivalendo, se fuça mais, se ela procura mais, do que um homem, acaba indo mais atrás de fontes mais facilmente, então por exemplo, se um homem não, ir, não entende num primeiro momento, então, ele fica forçando muito a cabeça, ou bate muito na mesma tecla, não é, ele não é muito expansivo de buscar outras, fontes, a mulher já é mais, aí nisso, ela acaba rápido se equivalendo a ele, ..., mas no geral, eu percebo um pouquinho mais lento se pensar numa informação que acabou de ser passada em sala de aula, a maioria das mulheres são mais lentas (...) Então essa versatilidade torna o diferencial e as vezes acaba ou equivalendo, ou superando mesmo. (PROF. JORGE, 2015)

Na citação acima, o docente inicialmente apresenta um caso especial de uma aluna considerada excepcional no trabalho de conclusão de curso que está desenvolvendo. No entanto, no decorrer do texto, há a visão de que isso é excepcional mesmo, não é “normal”, haja vista que, geralmente, elas são “um pouquinho mais lentas” na aprendizagem. Havendo a

necessidade de ir em busca de outras ações acadêmicas para superar essa “lentidão”, buscando a versatilidade. Por isso, elas acabam por conseguir se equivaler ou superar os discentes no que concerne ao seu nível de aprendizagem pela versatilidade.

No que concerne às relações de poder entre docentes do CAMTUC, houve o relato de que tais relações não existem, não há padrões de superioridades e inferioridades por parte dos/as docentes, mas, quando se relacionam com os/as discentes há a presença de alguns estereótipos que caracterizam as professoras como:

Eu vi assim de alunos, mais um relacionamento assim, do aluno para com a professora, a visão da professora mais flexível, mais boazinha, então, já ouvi de alunos. Professores não, realmente não notei. Em relação ao aluno tem aquela visão de que ela é mais acessível do que o professor homem, isso ficou muito claro e evidente. (PROF. JORGE, 2015)

Os alunos sempre, eles sempre falam né, quando eles vem relatar alguma coisa aqui eles sempre falam, que, que não são todos, mas a maioria, não a maioria, alguma professora mulher são mais flexíveis, elas entendem mais uma situação, uma situação de problema, uma dificuldade que o aluno tenha em relação à disciplina, e o aluno também puxa pro lado pessoal, interfere demais o pessoal que os professores homens não entendem muito né, querem se eximir do contexto social e trabalhar só o ensino, mas eles sempre relatam. Na verdade tem vice-e-versa, assim, se eu disser que são mais as mulheres eu, digo assim (...) mas, eu percebo que as professoras mulheres são mais bem aceitas, por serem assim mais flexíveis do que os homens. Os próprios alunos dizem isso. (PROF<sup>a</sup> CRISTINA, 2016)

Olha, eu acho que existem relações de poder sim. Os alunos pensam que as professoras são mais fracas, por isso, podem tentar fazer algumas coisas que a gente não permite. Mas, entre docentes eu vejo que as vezes quando a gente se envolve nas conversas e demonstramos nosso ponto de vista sobre algum assunto, temos que lutar para que acreditem, ou concordem com o que a gente diz, às vezes eles até brincam com o que a gente diz, como se não fosse algo sério. (PROF<sup>a</sup> ELIZETE, 2015)

Aspectos como flexibilidade, “ser boazinha” fazem com que as professoras sejam mais aceitas do que os homens, sejam vistas como aquelas com quem os/as discentes tem possibilidades de conversar, dialogar. Remetendo para aspectos relacionados ao exercício do magistério pelas mulheres, percebemos a presença de aspectos maternos, como o afeto, o diálogo e outros que caracterizam a inserção das mulheres nesse ramo do ensino.

Atentamo-nos ao relato da professora Elizete. Afirmar que existem relações de poder e que as mesmas se mantêm por meio de estereótipos como “as professoras são mais fracas” nos remete ao que Louro (2011) discute como o gênero da docência, indagando: qual é o gênero da escola? A autora afirma que as instituições, por terem em sua maioria mulheres, poderiam se consideradas femininas, no entanto, veicula conhecimentos e esses,

historicamente, foram produzidos, selecionados por homens. Logo, existem nos ambientes escolares atravessamentos de gênero em suas dinâmicas cotidianas.

Esses estereótipos refletem representações permeadas por relações de poder e, nesse caso, em conformidade com Foucault (2004), vislumbramos que são efetivamente microrrelações presentes entre os sujeitos de diferentes grupos, categorias (docentes e discentes) e que constituem as subjetividades das docentes. Temos, então, que as relações de poder governam os estereótipos ligados à docência feminina e isso é discutido por Guacira Louro, conforme apresentamos abaixo:

De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/as alunos/as. (LOURO, 2011, p. 111)

Percebemos que, no exercício do magistério, o homem é aquele que possui autoridade, conhecimento que lhe dá respaldo para exercer a função sem ser questionado ou criticado. No entanto, as mulheres refletem ainda as características históricas ligadas à sua entrada nesse nicho profissional, e por serem aquelas que tiveram a incumbência de contribuir com a formação de bons sujeitos, utilizaram aspectos vinculados ao lar e à maternidade com o intuito de atingir o objetivo e a função dos ambientes educacionais: formar sujeitos.

Essa categorização ainda hoje é vislumbrada nos ambientes escolares, demonstrando diferenças entre o exercício de homens e mulheres no ensino, de maneira que diminuiu a ligação com os aspectos maternos, mas, a mulher ainda não conseguiu alcançar a “credibilidade” necessária para atuar na docência e ser respeitada, conforme a presença de relatos apresentados acima.

Sobre a aceitação existente entre os gêneros, Beauvoir (2009) ressalta que “o homem tem o hábito de se impor; seus clientes acreditam em sua competência; por ser natural, impressiona sempre. A mulher não inspira o mesmo sentimento de segurança; torna-se afetada, exagera, faz demais” (p. 903), correspondendo ao que foi apresentado pela entrevistada, de que o fato de ser mulher, faz com que gere desconfiança, brincadeiras, ou não aceitem suas opiniões de modo efetivo.

No que concerne aos estereótipos acerca da docência masculina, os homens ressaltaram que não há diferença entre homens e mulheres, enquanto que as mulheres disseram que existe e isso foi mais evidente no relato abaixo:

Eu percebo sim, eu acho que tem sim. É, acho que, que as mulheres por si só, é aquela brincadeira que eu sempre faço, os homens agem sempre na razão, e aí as mulheres agem pela emoção. (...) Parece soar até um pouco preconceituoso, mas realmente é difícil, essa barreira a gente ainda não ultrapassou. Ai a gente tem sim, muita diferença, eu, por exemplo, percebo diferença quando é uma professora e quando é um professor, os professores são mais rígidos e os próprios professores com os alunos, e os próprios professores homens né, com as alunas. Então tem também, também esse tratamento, as vezes percebo, um tratamento diferenciado, não digo em relação à prova, aplicação, digo em relação ao modo de você conversar, as vezes com os homens são mais ríspidos, com as mulheres são mais, é, mais, delicados, eu acho sim, que as mulheres tem mais, lógico, toda regra tem sua exceção, mas eu acho sim que as mulheres são mais táteis, ou são mais perceptíveis ao que está acontecendo, de como entrar com o assunto, como ela, ela é mais tátil no sentido de perceber como é a turma e tentar modificar o contexto da disciplina para aquela turma, diferentemente dos homens que generalizam, agem como uma razão, não, é sempre assim, mas acho que mulher tem mais sensibilidade de tratamento do que os homens. (PROF<sup>a</sup> JAQUELINE, 2015)

Ressaltamos aspectos relacionados aos estereótipos em torno da masculinidade e feminilidade, pois há a discussão em torno da racionalidade, rigidez e rispidez que são manifestados pelos docentes. Enquanto as mulheres apresentam-se abertas aos diálogos, com sensibilidade e emoção ao lidar com os/as discentes. Consideramos que essa dualidade (razão “masculina” vs sensibilidade “feminina”) se pauta, como vimos em Louro (2001), ficando evidente no relato acima aspectos que ligam o masculino à rispidez, dureza, racionalidade, e o feminino à questão emocional, remetendo para a discussão em torno dos estereótipos masculinos e femininos que envolvem o exercício da docência. Isso é refletido em suas práticas cotidianas, em suas relações com os/as demais profissionais e com os/as discentes, transmitindo valores que, segundo Louro (2003), estão mantidos em nossa sociedade, pois foram historicamente tramados por relações de poder, expressam-se através de discursos, formas de disciplinarização que contribuem para que o processo educativo atue no sentido de fortalecer os processos de vigilância, controle, correção e construção de corpos masculinos e femininos.

Nesse aspecto, percebemos que as características ligadas ao ser masculino e feminino nos ambientes de ensino, reforçam as ideias apresentadas por Foucault (1999) ao discutir sobre os processos de disciplinarização dos corpos. O filósofo atenta-se para características comuns a homens e mulheres e aos instrumentos que as instituições utilizam para manter esses estereótipos e a sua transmissão aos demais sujeitos. Não é à toa que o homem é visto como o ser racional e a mulher como emotiva, pois se trata de construções históricas, que não são neutras e que atendem aos ideais de comportamentos direcionados para homens e mulheres, que se vinculam e se mantêm por meio de relações de poder. Isso é

tão aceitável, que aqueles/as que fogem aos padrões são vistas como desviantes, transgressores/as das normas estabelecidas socialmente.

Outro docente, ao tratar sobre as relações de poder existentes no *Campus*, ressalta que basta que o docente (homem ou mulher) tenha capacidade intelectual para ministrar suas disciplinas, no entanto,

Eu acho que quando o docente, eu acredito que quando o docente tem uma carga de experiência pra eles é indiferente se é professor ou se é professora. (...) talvez as professoras mais bonitas sejam olhadas com outros olhos do que aquelas um pouquinho menos favorecidas com a beleza externa, né, mas. (PROF. SANDRO, 2016)

Nesse caso, verificamos que há o discurso de que a experiência é um elemento que diferencia a qualidade das ações de ensino e aprendizagem, e que isso contribui para que não haja diferenças de gênero no que concerne à aceitação de homens e mulheres pelos/as discentes. Perrot (2012) menciona que “até mesmo o corpo das mulheres amedronta. É preferível que esteja coberto de véus”. (p. 17). No entanto, a “beleza exterior” é mencionada como um “problema”, de modo que isso possa fazer com que ou ela seja mais aceita, ou não, a depender se é mais ou menos bonita para os padrões da estética feminina. Nesse sentido, verificamos que há a confluência de aspectos físicos com o intelectual.

Além disso, ao docente homem basta que tenha a “experiência” profissional para que ganhe credibilidade entre os/as discentes, mas quanto às docentes, além da exigida experiência e conhecimento profissional, elas devem “encher” os olhos dos/as discentes com sua beleza para então alcançar tal “credibilidade”, conforme o exposto no fragmento: “(...) talvez as professoras mais bonitas sejam olhadas com outros olhos do que aquelas um pouquinho menos favorecidas com a beleza externa, né, mas”.

Swain (2000) enfatiza que os modos de subjetivação são definidos por diversos aspectos e o corpo é um elemento que demonstra relevância nesses processos. Visto além da matéria, a autora discute que os corpos contribuem para que haja mecanismos de controle em torno de comportamentos, relações sociais, modos de agir. Nesse aspecto, percebemos que isso acaba fazendo com que existam determinados padrões, modos de vestimentas, acessórios etc., que as mulheres devem seguir a fim de fazer com que não exista um deslocamento dos interesses de estudo dos discentes.

Outra discussão levantada nas entrevistas com as professoras residiu na questão de experiência que acabam influenciando em suas relações com discentes e docentes. As três professoras mencionaram isso, mas ficou mais evidente no seguinte trecho:

Eu tive mais problemas, não digo problema, no início, dificuldade de aceitação por ser uma pessoa muito nova, não por ser mulher, talvez por isso, mas eu sentia mais por ser nova, muito nova, ficar dando aula pra alunos que, tinha alunos que eram da minha idade, ou até mais, essa minha geração desses 20 e pouco, 30 anos já está muito miscigenada, muito misturada, tanto que minha turma, por exemplo, 2007, já era uma turma muito feminina. Então eu peguei acho que o entrave tenha sido anterior a isso, porque eu já entrei num curso de graduação, já tendo essa mistura, acho q depois, as coisas só vão melhorando, ou a gente vai aceitando e vai se acostumando. (PROFª CRISTINA, 2016)

Ressaltando que aspectos como idade influenciam nas relações entre os sujeitos, de modo que isso dificulta a aceitação, havendo a necessidade de demonstrar capacidade para superar esse empecilho. Então, percebe-se que a idade é um fator que estereotipa as relações entre os sujeitos, sendo necessários que eles se superem para obterem aceitação pelo corpo docente e discente.

Na discussão sobre as relações de gênero manifestadas pelos/as entrevistados/as quanto à aceitação no mercado de trabalho, os/as entrevistados/as afirmam haver mudanças, no entanto, ainda predominam preconceitos em torno do ingresso de mulheres, homossexuais e negros/as.

O mercado de engenharia não, sendo sincero, de engenharia não, tem muito formado, ainda tem muita gente antiga, então, a gente vê professores que eram antigos e a gente vê nitidamente que tinham uma certa distinção entre homens e mulheres. Aqui a gente, o meu perfil, eu não tenho essa diferenciação, mas a gente sabe que existe, principalmente as pessoas mais antigas, então o mercado, não sei até que ponto a gente está preparado. Se o cara for muito bom, não interessa o gênero, não interessa cor, não interessa o...o.. sexualidade, não interessa nada, se o cara for bom ele vai conseguir as coisas porque ele é bom, pode sofrer algum tipo de discriminação ao longo do processo? Pode, mas ele vai chegar longe porque é bom, mas os medianos, eu ainda acredito, a gente tá formando a geração que vai mudar isso. É a nossa geração que vai mudar isso. Na engenharia ainda tem muita gente machista. (PROF. FELIPE, 2016)

Eu acredito que, nas profissões que tem maior relação interpessoal, como por exemplo, engenharia civil, engenharia sanitária e ambiental, talvez, essas meninas terão algo a vencer lá fora, é, imagina, por exemplo, nós temos alunas muito, nós temos alunas muito competentes, e, muito bonitas e isso, poxa, por incrível que pareça pode ser um problema para o trabalho delas, né, uma vez que elas estarão em canteiros de obras, trabalhando com homens de diversos segmentos, então, e com, com conceitos sociais também diferentes (...) Mas eu acredito que, é, são coisas simples de serem vencidas, nosso maior problema talvez não seja gênero, nosso maior problema seja, é apresentar pra eles o que realmente vão encontrar lá fora. (PROF. SANDRO, 2016)

Muito pelo contrário, na indústria mesmo as mulheres são bem discriminadas... eu não te dou certeza, porque eu nunca trabalhei na indústria, mas eu tenho amiga mulheres, da minha turma por exemplo que tem dificuldades em trabalhar num mundo masculino, porque os homens são muito preconceituosos. As pessoas já veem como, ainda mais uma mulher, numa área muito masculina. A mão de obra que a gente trabalha na indústria é muito masculina. Agora que as mulheres estão começando a entrar na construção civil, né, mas, na indústria sim, tem muito preconceito, aceitação por ser mulher, aceitação por ser, hierarquia por ser mulher, e respeitar o nível hierárquico, a principio, a principio não respeitar o conhecimento que a mulher tem, que quer repassar, ter credibilidade, você tem que mostrar muito serviço pra você ter credibilidade, quando você é homem não, homem já chega é doutor, não, o doutor engenheiro, quando é mulher já olham assim meio torto, os próprios trabalhadores já olham assim, ai você tem q se impor , mas eu digo se impor de uma maneira, mostrando pra eles q você tem um conhecimento tão quando um homem, que sabe conduzir como um homem, numa indústria. (PROF<sup>a</sup> CRISTINA, 2016)

Percebemos, no primeiro relato, a visão de que o acesso ao mercado de trabalho independe dos fatores de raça, cor, sexualidade, sendo necessário apenas que os sujeitos sejam bons em suas funções técnicas, a fim de que consigam obter sucesso profissional. Trata-se de uma visão simplista em relação a isso, pois conforme Paraíso (2014) existe atravessamentos que envolvem a diversidade e que influenciam nos processos de escolarização, em práticas pedagógicas, nos currículos escolares, nos conhecimentos disseminados nas instituições que atendem aos preceitos de uma sociedade machista e branca, por isso, os sujeitos que não se incluem nesses dois grandes grupos, não se veem refletidos nas práticas educacionais, obtendo, então, falhas em seus processos de escolarização, que diretamente influenciarão em seu exercício profissional.

Desse modo, afirmar que apenas o nível de instrução que o sujeito possua refletirá diretamente no seu ingresso no mercado de trabalho, conforme a autora acima, não é o suficiente, pois se fosse, não haveria tantas distorções em relação à quantidade de homens, mulheres, negros, homossexuais em determinados nichos profissionais.

Avançamos na discussão mencionando duas categorias apresentadas no segundo relato: competência e beleza. Percebemos a preocupação do docente em relação às meninas que possuam essas características, devido à existência de preconceitos e estereótipos nos ambientes profissionais em que poderão atuar, que é a área civil, as obras, e conseqüentemente terão que lidar com homens.

Isso é visto como um problema para o entrevistado, sendo discutido por Lombardi (2006) ao argumentar que: “as mulheres engenheiras não combinariam com os canteiros de obras: ambientes abrutalhados, trabalho pesado e sujo e a falta de infraestrutura de alojamentos e sanitários para recebê-las” (LOMBARDI, 2006, p. 184), enfatizando que o

exercício da engenharia impossibilitaria a manutenção de aspectos relacionados à feminilidade que se volta para a beleza, higienização, como características “comuns” às mulheres para serem “bonitas”.

A autora supracitada discute ainda a relação das mulheres com os homens nesses ambientes de trabalho, no sentido de que na maioria dos casos elas deverão lidar com sujeitos “com pouca escolaridade” e isso contribuiria para a disseminação de preconceitos e estereótipos naturalizados que poderiam ser transmitidos pelo senso comum que perpassa essa pouca escolaridade e que, muitas vezes, não realizam uma visão crítica em torno das relações entre homens e mulheres nos ambientes profissionais. No relato o entrevistado também menciona as diferenças entre os sujeitos, afirmando-as por meio da expressão “conceitos sociais diferentes”, como um aspecto que poderia contribuir para dificuldades em torno da inserção feminina nesses ambientes.

Já no relato seguinte, nos atentamos para a expressão “homem já chega é doutor, não, o doutor engenheiro, quando é mulher já olham assim meio torto”, enfatizando diferenças entre homens e mulheres nos ramos profissionais, especialmente as engenharias. A desconfiança em torno das mulheres, o “olhar torto” reside na percepção de que as mesmas atuam em nichos profissionais “não-comuns” a elas. Desconfia-se do que não é visto como natural, ou seja, uma mulher poder ser engenheira. Cabral e Oliveira (2011) ressaltam que isso ocorre porque o ramo das ciências é androcêntrico, é pautado em conhecimentos racionais, comprobatórios, por isso atrai homens, e esses ao se inserirem nesses nichos, alcançam respeito e valorização, sendo até denominados de “doutores”. O que não é refletido da mesma maneira com as mulheres desse campo profissional.

Ao nos direcionarmos para as discussões em torno do trabalho feminino, Michelle Perrot (2005, p. 251) ressalta que “as mulheres sempre trabalharam. Elas nem sempre exerceram ‘profissões’”, evidenciando a existência de atividades desenvolvidas por mulheres, mas que não apresentavam cunho profissional. Nesse sentido, percebemos que as “profissões de mulheres”, são aquelas que apresentam critérios, limites e permitam que as mulheres ao se reportarem para o mercado trabalho não deixem de desempenhar suas funções de atividades domésticas. Desse modo, há o prolongamento das funções consideradas “naturais”, haja vista que as mulheres desenvolvem atribuições ligadas à Enfermagem, Assistência Social ou Magistério, tendo como sujeitos as crianças, idosos, doentes, pobres etc.

Então, ao se reportarem para outros ambientes de trabalho, fora do magistério, conforme Perrot (2005, p. 254),

A noção de ‘profissão feminina’ toma corpo, verdadeiramente, no século XIX. “elas não criam, mas reproduzem maravilhosamente; são copistas de primeira ordem -, os perigos morais da fábrica e as vantagens de trabalho em domicílio, conciliador de todas as virtudes. O setor terciário, sobretudo, lhe parece conveniente: a instrução – ‘as mulheres têm, instintivamente, o conhecimento da infância’ – mas também o comércio, os bancos, as repartições públicas, os correios e telégrafos. A feminização ponderada de certos setores permite uma melhor utilização das capacidades produtivas.

Visualizando que a presença de mulheres em outros ambientes de trabalho, no entanto, assumindo funções técnicas, que não necessitam diretamente de uma capacidade intelectual. Além disso, percebemos que para as mulheres a continuidade, promoções, elevações salariais estão ligadas as suas “renúncias”, principalmente, ao casamento.

Dessa maneira, podemos dizer que nesses ambientes há a preocupação em desenvolver um trabalho, assim como nas demais funções, relevante, no entanto, por estar vinculado a um mercado em que as mulheres são minoria, há a necessidade de superar os preconceitos, conforme percebemos numa frase de uma secretária, apresentada no artigo de Perrot (2005), afirmando que “ser competente é sentir-se um homem”.

Sendo assim, a autora ressalta ainda que nessas discussões em torno das masculinização e feminilizações de profissões

As mulheres desvalorizam tudo o que tocam. Os setores em que elas entram são progressivamente desertados pelos homens que preferem reconstituir, em outros lugares, espaços masculinos intactos. A feminização não é necessariamente uma conquista triunfante, mas a consagração de uma retirada. O emprego misto não é, nunca, uma indiferenciação, mas sim uma nova hierarquia das diferenças. Ela permite que os homens se distingam. No ensino globalmente desvalorizado porque feminizado, existem matérias nobres e prestigiosas, às quais os homens se apegam, em função sobretudo das perspectivas de pesquisa ou de fuga, e outras que caem nas mãos das mulheres. O ensino misto não impede a recriação perpétua das carreiras sexuadas. (PERROT, 2005, p. 258)

Isso indica a presença de estereótipos em torno das atividades femininas que contribuem para a sua exclusão. Dessa maneira, as atividades desempenhadas por homens, ao serem realizadas por mulheres ganham novos ideais, atrelando aspectos afetivos, emocionais, que contribuem para a sua não-valorização. Isso se reflete nas questões salariais, nas hierarquias, mobilidades e demais questões que não deveriam pautar-se em relações de gênero.

Os/as entrevistados/as demonstram a necessidade de preparar os/as discentes para atuarem nesse mercado de trabalho, que classifica os sujeitos como competentes, ou não, de

acordo com gênero, idade, sexualidade, cor etc. Então, há a concordância de que o mercado de trabalho ainda está bastante vinculado aos padrões tradicionais, e por isso, discrimina os/as que não estão dentro do que é hegemônico.

Pelo exposto, notamos a presença de estereótipos construídos por discursos que perpassam as relações de gênero que docentes efetivam em suas falas e ações. Na seção seguinte, é relevante analisarmos como isso afeta as subjetividades discentes nos cursos de engenharia do CAMTUC, por isso, daremos atenção aos relatos apresentados pelos/as discentes, com o intuito de analisarmos essas relações e seus efeitos nos processos de escolarização e profissionalização acadêmica dos/as nossos/as interlocutores/as.

### **3.3 Subjetividades discentes e atravessamentos de gênero: engenharia, profissão masculina?**

É, questão do jeito, modo como você se veste. No meu primeiro ano, eu sempre vim, assim não tanto desleixada, nunca fui muito arrumadinha, mas não muito desleixada. Ai um dia, um menino estava conversando com ele, primeiro ano, todo mundo se conhecendo ainda, tava conversando aí, ele falou, viu tudo que eu gostava, meus interesses e falou assim: engraçado, quando te vi, nunca ia pensar que tu eras assim. Eu disse: como assim? ah eu pensei que tu eras burrinha, eu pensei que tu era burrinha, sei lá, com essas calças apertadinhas, ai. Ai, também eu já vi caso assim, uma menina lá na sala veio com um decote assim, não era exagerado, era um decotezinho, normal, só que era dia de prova, aí, depois da prova eu vi gente falando assim: ah tu viu a fulana lá, só pra chamar a atenção do professor, pro professor ajudar ela. Eu já vi esse tipo de coisa, bastante, e isso me incomoda, entendeu, a forma como você se veste, a pessoa imaginar lá, uma personalidade pra você, só pela forma como você se veste. Dizer se você é inteligente, ou não, só pela forma como você se veste. Foi isso que eu já observei e eu já passei. (DANIELA, 2015)

Iniciamos esta seção com a intenção de discutir sobre como os/as discentes internalizam algumas questões que envolvem as relações de gênero, partilhadas pelos/as docentes e discentes no ambiente acadêmico investigado.

O depoimento acima nos encaminha para a discussão em torno dos estereótipos existentes sobre os modos de vestimentas que os sujeitos usam, em especial as mulheres. Existem padrões direcionados para homens, para mulheres, para homossexuais, idosos/as etc. E a forma como os sujeitos se vestem contribuem para transmitir uma visão em torno de suas subjetividades.

No caso acima, num curso de engenharia civil, onde o “aceitável” é que as pessoas trajem calças, botas, capacetes etc., que estejam relacionados com o exercício da profissão, ao perceberem que as meninas se vestem de forma diferente ou “arrumadinha”

supostamente para seduzir os professores, muitas vezes recebem estereótipos como “burrinhas”, por não assumirem os padrões que os sujeitos dizem que o curso requer.

Quando o corpo determina como a pessoa deve agir, verificamos a necessidade de discutir em torno dessa “naturalização” com o intuito de percebermos que são padrões determinados historicamente e isso afeta no modo como as subjetividades são constituídas.

A posição peculiar das mulheres no mercado de bens simbólicos explica o que há de mais essencial nas disposições femininas: se toda relação social é, sob certos aspectos, o lugar de troca no qual cada um oferece à avaliação seu aparecer sensível, é maior para a mulher que para o homem a parte que, em seu ser-percebido, compete ao corpo, reduzindo-o ao que se chama por vezes de o “físico” (potencialmente sexualizado), em relação a propriedades menos diretamente sensíveis, como a linguagem. Enquanto, que para os homens, a aparência e os trajes tendem a apagar o corpo em proveito de signos sociais de posição social (roupas, ornamentos, uniformes etc.) nas mulheres eles tendem a exaltá-lo e a dele fazer uma linguagem de sedução. O que explica que o investimento (em tempo, em dinheiro, em energia) no trabalho de apresentação seja muito maior na mulher. (BOURDIEU, 2002, p. 138)

O autor ressalta que nas relações de gênero, o corpo apresenta funções que são diferentes para homens e mulheres. Enquanto que para os homens ele torna-se algo secundário, ao sermos direcionadas para as mulheres percebemos que ele assume funções que fogem apenas dessas capacidades. Por meio dele é possível que ela consiga seduzir, alcançar benfeitorias, melhorias que possibilitem a elas algum tipo de ascensão no ambiente em que esteja. Nesse aspecto, há a mistura da capacidade intelectual, cognitiva, com os estereótipos relacionados aos corpos e à sexualidade.

Sendo assim, passamos para as discussões mais específicas relacionadas aos/as discentes investigados/as. Levando em consideração que antes do ingresso no *Campus* Universitário de Tucuruí, os/as discentes passaram por um momento significativo em suas vidas que foi a escolha do curso que gostariam de cursar a fim de obter uma profissionalização em nível superior, indagamos: Por que você escolheu engenharia? E as respostas foram as seguintes:

Ah (risos).. sempre gostei muito de construir assim, assisti mundo de beakman, assim muito bacana. E meus pais, os dois são engenheiros, e os dois são engenheiros eletricitas, então foi um pouquinho tendencioso a minha escolha. (LUCAS, 2015)

É a área que eu sempre quis atuar, então todos os cursos que eu fiz de caráter técnico desde os 13 anos, foram na área, então eu apenas continuei a estudar aquilo que eu sempre estudei na vida. (MARCOS, 2015)

É porque a engenharia civil, a construção civil sempre me atraiu. E também porque meu pai mexe com isso, então sempre estive um pouco envolvida, sempre. E também o fato de ter aqui perto de casa, também é um fator relevante. (DANIELA, 2015)

Eu escolhi engenharia, porque dentre todas as áreas que eu tive conhecimento e pesquisei, a engenharia foi o que me identifiquei em relação a afinidades de matérias, até do jeito que o profissional, do jeito de trabalhar, enfim, em algumas possibilidades até de ter uma vida mais livre no sentido de não ficar preso a um lugar só. (MATEUS, 2016)

Bom, escolhi engenharia por dois motivos. Primeiro ouvi dizer que os cursos daqui eram bons. Depois escolhi esse curso, porque fiz curso técnico no IF na área de informática, mas não gostei muito de computação. Aí, para escolher entre civil, elétrica e mecânica, achei melhor escolher mecânica. E to gostando muito do curso, não me arrependo. (LUCIANE, 2015)

Ah eu tenho aptidão por cálculos. Eu tenho aptidão por cálculos e isso já me ajudou bastante. Mas eu, escolhi engenharia em suma, civil, em particular, foi meu maior desejo, dos cinco, foi o único que fiz pra fora, da minha zona de conforto, tipo longe de pai e mãe. E foi o único q minha mãe ficou com um certo receio porque sabia que eu viria. Ficar longe dela. E porque é um curso que eu sempre tive, eu sempre tive muito prazer em desenhar. Eu escolhi engenharia porque eu já tinha aptidão por cálculos, eu já tenho aptidão por projetos eu tenho interesse na área então era algo que eu queria mesmo. (SAMUEL, 2016)

Sempre me identifiquei com a área de exatas, o fascínio pelos números e a aplicabilidade deles para resolver problemas sempre nortearam a minha mente. Por isso a escolha de engenharia elétrica. (SUELI, 2015)

Percebemos aspectos relacionados com o desejo dos pais, continuidade dos estudos anteriores, aptidão para o cálculo, exatas, possibilidade de obter boa remuneração financeira e mobilidade na profissão fez com que os/as entrevistados/as optassem pela área de engenharia.

Isso nos leva a pensar em duas questões: os familiares influenciaram tanto um discente quanto uma discente, no sentido de verem que a formação dos/as filhos/as em certo ponto atenderia uma expectativa sua. E outra questão envolve a opção de ficar perto e longe dos pais: verificamos que a discente preferiu ficar perto de seus familiares, enquanto que os alunos não se preocuparam com isso, inclusive, a escolha se deu também por esse aspecto: ‘algumas possibilidades até de ter uma vida mais livre no sentido de não ficar preso a um lugar só’.

Os depoimentos demonstram a preponderância do patriarcalismo na escolha profissional, de modo que se almeja que as meninas fiquem próximas aos seus familiares, para ter mais segurança, apoio, cuidado com a sua integridade física e moral. Enquanto os meninos almejam a liberdade, a possibilidade de tornarem-se sujeitos ativos de sua formação, a começar pelo distanciamento de seu nicho familiar.

Tebet (2008) discute essa questão da interferência familiar na escolha da profissão na engenharia, enfatizando que a existência de um sujeito na família faz com que os indivíduos continuem na área devido aos aspectos de manutenção de tradições entre as gerações, fazendo com que essa escolha seja considerada uma opção “natural”. A autora ressalta que:

Para alguns alunos o fato de ser filho ou sobrinho de engenheiros se configura como um valor positivo para suas trajetórias, pois este aluno pode ser considerado tanto um sucessor e um multiplicador da carreira, quanto aquele que preserva a uma suposta tradição familiar no que se refere à carreira. E talvez por isto se auto-qualificar ou ser qualificado como um reprodutor desta inserção profissional seja percebido pelos estudantes como ganho simbólico (o reconhecimento de outras pessoas sobre o *status* profissional) e também como recompensa objetiva (via facilitadora de entrada no mercado de trabalho). (TEBET, 2008, p. 04)

Interessante um relato obtido de um discente ainda em relação à sua escolha:

Quando eu passei, a mamãe virou pra mim, eu achei engraçado, ela é engenheira, né, ‘meu filho, é isso mesmo que você quer pra sua vida? Engenharia é enrolado e tal’. A ai eu falei: ‘é sim’. Eles gostaram muito, até porque antes eu queria fazer música, comecei a fazer música, quando eu passei pra engenharia foi uma festa (...) É mais ou menos, você pode até fazer música, mas também vai fazer outro curso, ter uma profissão. (LUCAS, 2015)

Nas palavras dele, notamos dilemas apresentados por diversos sujeitos no que concerne à escolha profissional. Há interesses que partem dos próprios indivíduos e outros que emanam de seus familiares, principalmente pais e mães, que interferem nas opções e nos cursos que os/as seus/as filhos/as seguirão. Quando o interesse dos sujeitos é o mesmo dos familiares, não há maiores problemas, percebemos apoio e orgulho no decorrer da trajetória acadêmica. No entanto, quando isso não ocorre, há certo receio no que diz respeito às possibilidades de sucesso que os indivíduos terão em suas carreiras.

No relato acima, verificamos que a mãe do discente apresentava dúvidas quanto à escolha da engenharia, por ser “enrolado”, poderíamos dizer “difícil”, mas frente à sua outra escolha profissional que era a música, a mesma apresentou certo alívio, ao perceber que agora seu filho teria uma profissão verdadeira.

É evidente que são duas áreas totalmente diversas, mas os retrospectos em relação ao mercado de trabalho, possibilidades de ascensão profissional, valores salariais, na maioria das vezes são mais possíveis de adquirir em áreas como as engenharias do que na música. Isso oferece segurança familiar e é o que almejam para os/as filhos/as. De modo que a outra opção

é como um hobby, algo mais livre e menos comprometido com a segurança financeira e estabilidade profissional.

Estabilidade profissional ligada aos padrões de masculinidade hegemônica, em que os homens são considerados provedores, os responsáveis financeiramente pelos gastos familiares, pelas despesas do lar e, por isso, a escolha profissional é um elemento fundamental para manter tal masculinidade.

No que concerne à reação dos familiares em relação à escolha do curso, verificamos que:

Ah eles adoraram, principalmente o meu pai. (DANIELA, 2015)

Minha família nunca interferiu na minha escolha, até porque eles possuem apenas o nível fundamental incompleto, sempre tive muito apoio do meu esposo que sempre acreditou em mim, meus pais ficaram muito entusiasmados por eu ter passado, apesar de não entenderem muito bem o que significa passar em uma universidade federal e possuir uma formação superior. Mas, a partir de um tempo que eu expliquei e, outras pessoas também falaram, eles sentiram muito orgulho de mim. Também minha influência como sou irmã mais velha, fez com que os meus outros irmãos também procurassem estudar. (SUELI, 2015)

Fui muito parabenizado. Por parte de pai todos seguem essa linha da engenharia, outros cursam direito. Mas por parte da minha mãe eu sou um dos poucos que cursam um curso tão tecnológico, os outros são professores, pedagogos, mais pra área de humanas. Agora pra área de exatas eu sou um dos poucos. (SAMUEL, 2016)

Notamos que a inserção no curso superior, especialmente em engenharia, fez com que houvesse certa comoção nos grupos familiares, enfatizando aspectos relacionados à alegria, entusiasmo e parabenização em relação a essa conquista. Sendo interessante mencionar, novamente, a relevância da presença dos familiares, maridos nessas escolhas das discentes, no sentido de que pais e maridos demonstrem ser os apoiadores, os que estão responsáveis pela tutela das meninas – internalização de que historicamente as mulheres não conseguem se afirmar sozinhas em suas escolhas na vida.

Por fim, a Escola, mesmo quando já libertada da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e, sobretudo, talvez os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas ('moles' ou 'duras' – ou, mais próximas da inquietação mítica original, 'ressecantes'), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de *se* ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo. (BOURDIEU, p. 121-122).

Ao indagarmos sobre as principais dificuldades existentes nos cursos, verificamos aspectos relacionados às falhas do ensino médio no que concerne às disciplinas de cálculo (matemática e física), assim como sobre o sistema modular. No entanto, o que nos chamou a atenção foram as dificuldades apresentadas pela discente a seguir:

Além das disciplinas do curso e dos professores irredutíveis. Tive as questões familiares, de trabalho entre outras. É muito difícil fazer um curso de engenharia, principalmente elétrica, sendo mãe, esposa e trabalhar! Então o que eu fiz: priorizei algumas coisas e estudei muito, esqueci momentos de folga e lazer para estudar, quase sempre estudava no trabalho, estudava na faculdade e a noite estudava em casa. Vi muitas vezes o sol raiar. (SUELI, 2015)

Vimos que além dos aspectos relacionados às disciplinas e práticas pedagógicas docentes, a questão ligada ao lar, sua atuação como mãe, esposa, requerem da discente um esforço maior de desenvolvimento no curso. Lombardi (2006), ao discutir sobre isso, enfatiza que a saída do ambiente privado ocasionou uma série de questões que influenciaram em suas práticas profissionais.

Lembre-se que as interfaces da vida produtiva e reprodutiva, e os problemas que daí advêm, continuam a ter importância para as mulheres de todas as idades e que, se os homens engenheiros contam com suas esposas para lhes dar suporte no lar, no caso das engenheiras, seja qual for a escolha feita para lidar com a carreira e a vida pessoal e familiar, elas tendem a ser o suporte do lar. (LOMBARDI, 2006, p. 193)

A autora supracitada, ao discutir sobre a inserção feminina nos cursos de engenharia, ressalta que há casos de privilégio da carreira do homem entre o casal ou necessidade de que haja a rejeição ou adiamento da maternidade; quando isso não ocorre, a ascensão profissional ocorre de forma lenta, devido à prioridade dada à família, aos/as filhos/as; verificou-se casos em que há o adiamento também da busca por elevados níveis acadêmicos (mestrados e doutorados) devido à cobrança pela constituição familiar, apresentando outras situações que interferem significativamente nas carreiras profissionais que as mulheres encontram, não somente nas engenharias, mas no exercício profissional em geral.

Não é difícil vermos relatos em torno das “duplas jornadas” de trabalho, como o apresentado acima. Por meio deles podemos dizer que, mesmo almejando a obtenção de uma formação acadêmica que possibilite ascensão profissional como os homens almejam, notamos que a mulher carrega uma responsabilidade além, que se trata das ações vinculadas ao serviço

doméstico. Para geri-las a fim de evitar problemas conjugais, a mulher redobra-se para que possua um lar harmonioso, e até evitar sentimentos de culpa por pleitear “ir além” do que o fogão da cozinha possa lhe oferecer.

Lombardi (2006, p. 195) enfatiza que “a dupla carga horária das mulheres é um fator limitador para as carreiras femininas, bem como os compromissos que se estabelecem no âmbito do casal quanto às carreiras profissionais de ambos”. A autora remete à discussão em torno de acordos definidos entre os parceiros, onde geralmente as mulheres “abrem mão” ou adiam seus objetivos profissionais por não poderem conciliá-los com suas atividades do lar. No relato acima, como a entrevistada não pretendia agir de maneira passiva aos impedimentos de atividades extra lar, a discente teve de aproveitar de todos os momentos para dedicar-se aos estudos, em diversos ambientes (trabalho, faculdade, casa) e não deixar de cumprir com suas atribuições de mãe e esposa, em conformidade às normas sociais.

Se no decorrer dos anos percebemos avanços sociais no que concerne à inserção das mulheres no mercado de trabalho – seja nos ambientes considerados historicamente femininos, como o magistério, seja nos demais ramos que timidamente já apresentam mulheres em seus quadros funcionais, como nas engenharias –, isso se deve em grande parte às lutas e reivindicações históricas que refletem mudanças culturais, sociais, políticas, trabalhistas, etc., atribuídas ao fortalecimento do Movimento Feminista, dos estudos e pesquisas que contemplem essa temática e se desdobram em políticas públicas por cidadania e direitos humanos, advindas do encorajamento de mulheres que ousaram e ousam transpor as barreiras sociais e de gênero historicamente instituídas.

Deste modo, Louro (2011) ressalta a necessidade dessas discussões para que continuemos alcançando melhorias para a educação e profissionalização feminina, com a intenção de combater preconceitos e discriminações ligadas às questões de gênero, de modo que alcancemos espaços sociais mais dignos, com valorização da pluralidade das subjetividades independente do gênero, cor, raça, sexo, idade entre outras.

Quanto às relações de gênero existentes no ambiente acadêmico, dentre as respostas dos entrevistados verificamos o seguinte relato:

As mulheres eu, eu, na minha opinião, acho que elas tem mais dificuldades, eu converso, na turma de 48 tem 5 mulheres, e é difícil, as vezes elas não se identificam, são poucas que se identificam com o curso. E eu acho que é isso, elas têm uma dificuldade, é o que eu vejo assim, até porque chamam a gente pra estudar junto e tal, pra poder ajudar. Eu acho que varia muito de pessoa, mas em geral elas tem um pouco mais de dificuldade. Eu digo em geral, porque minha é engenheira, fazia física, e é muito boa no que ela faz, então tenho a visão dela como engenheira. Mas eu vejo pessoal na turma, a maioria das moças tem dificuldades na minha

turma, mas tem outras turmas que não. Tem turma na elétrica que o melhor aluno é uma mulher. A 01 da turma é a Dayana. Mas varia muito de perfil pra perfil. (LUCAS, 2015)

Eis a constatação de que em turmas de engenharia existem minorias de mulheres, isso influencia no preconceito existente com mulheres. O discente afirma que as mulheres “tem mais dificuldades” ressaltando a necessidade de que estudem em grupo para que possam ajudá-las. Já a discente do curso de engenharia elétrica também afirmou a diferença entre a quantidade de homens e mulheres no curso, ressaltando que “são poucas mulheres que ingressam no curso de engenharia, algumas delas da minha época de faculdade, trancaram ou simplesmente desistiram por achar muito difícil” (SUELI, 2015).

Silva (*et al*, 1999), ao discutirem as questões de gênero num interessante artigo “Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, mas indisciplinados”, tratam sobre as relações entre homens e mulheres nos ambientes de ensino enfatizando que geralmente as meninas são vistas como estudiosas, calmas, caprichosas e responsáveis, já os alunos apresentam-se de forma indisciplinadas, não-comportados, agitados, mas são considerados inteligentes, pois entende-se que possuem aptidões naturais para as questões que envolvem o cálculo, as ciências exatas.

Se essa masculinidade hegemônica é evidente, a feminilidade também foi vislumbrada, pois percebemos o caso de aluna que teve que abandonar o curso devido a sua gravidez. “a única menina que saiu foi, uma só, porque engravidou e não pode continuar no curso” (DANIELA, 2015), demonstrando a impossibilidade de conciliar os estudos com a maternidade que deveria assumir nessa nova fase de sua vida, haja vista que historicamente em nossa cultura as responsabilidades em situações de gravidez recaem quase que exclusivamente para as mulheres, sendo que em muitos casos os homens as abandonam ou pouco participam do processo de cuidados e partilha de responsabilidades com o novo ser.

O estereótipo de que as mulheres não se dão bem nos cálculos não foi evidenciado pelos/as discentes como questão de gênero, pois estaria relacionada à afinidade, aptidão para tais atividades.

Não, eu discordo, é um curso predominantemente escolhido por homens, até porque o nome mecânica afasta um pouquinho, porque o pessoal não compreende que no final do curso a gente vai projetar, não vai precisar carregar peso, não vai precisar fazer nada nesse caráter. É, agora, o desempenho das mulheres no nosso curso, to falando da nossa turma, é melhor do que o dos homens, tanto é que o maior CRG é de uma mulher, então, acho que isso independe, então se uma pessoa tiver

afinidade com matemática e física, ela não vai ter dificuldade em se inserir num curso de engenharia. (MARCOS, 2015)

Não, de jeito nenhum, tanto que a melhor aluna da turma é uma mulher. E, assim, tem gente que tem dificuldade, tanto menina quanto menino. E seja como for, a gente estuda as mesmas coisas, meninos e meninas então desde sempre não existe turma separada, pelo menos hoje em dia, pra menino e pra menina. Então, todo mundo aprende do mesmo jeito. A questão é de aptidão, tem menino que não tem aptidão pra matemática, tanto que tem alguns lá na turma que não dão conta. Se deram conta tarde demais que estão no curso errado. E menina que se dá super, super bem. (DANIELA, 2015)

Eu acredito que não, mas. Eu acho que esse prejuízo ocorre tanto pra homens quanto pra mulheres, porque querendo ou não um curso de exatas exige muito aptidão, ou então, você tem aptidão e você consegue levar o curso “de uma forma tranquila”, ou você vai apanhar o tempo. Então, tanto homens quanto mulheres eu percebo mulheres em minha sala, tem muitas que entraram por ter aptidão, então eu observo que não há, não chega a ter diferença dessa de aprendizagem de um para outro. As mulheres que eu vejo que tem dificuldades passam pelos mesmos problemas que eu vejo que os homens também têm. (MATEUS, 2016)

São relatos que se mostram diversos ao que se apresenta no senso comum. A inserção feminina nesses cursos, em geral, contribuiu para que esse estereótipo fosse amenizado, de forma que atualmente elas apresentam bons rendimentos em seus cursos e são reconhecidas por isso. Lombardi (2006) discutindo tal mudança ressalta que:

A maior presença de mulheres como estudantes de engenharia e engenheiras hoje trouxe modificações para a imagem que o próprio grupo faz de si e tem contribuído para quebrar arraigados padrões de gênero presentes no campo profissional. Hoje sua presença é mais bem-aceita que no início da década de 1970, seja no ambiente acadêmico, seja nas empresas. Alguns estereótipos que contribuíram para mantê-las fora da engenharia como um todo e, em particular, de algumas especialidades, áreas de trabalho e atividades têm sido questionados socialmente e, em consequência, perderam parte de seu poder de intimidação. (LOMBARDI, 2006, p. 200)

No entanto, é salutar dizer que isso não faz com que todas as relações de submissão e preconceito sejam mascaradas por essa melhoria no rendimento acadêmico de homens e mulheres. Um relato interessante em relação aos preconceitos foi apresentado por uma discente:

Não, por causa do curso, mas aqui, pelo menos na minha turma existe muita essa questão assim, menino pode falar do jeito que quiser na sala de aula, mas a menina não, por exemplo, menino pode falar do jeito que quiser, inclusive xingar no meio de uma frase, mas se eu fizer a mesma coisa, ou falar do mesmo jeito que ele falou, aí eu sou bruta, eu sou exagerada, sou *feminazzi*..odeio esse tipo de coisa, é nesse momento que eu tenho vontade de chutar o balde e sair e não aparecer mais. Bruta, porque a gente chama um homem que se comporta do jeito que ele quiser assim de bruto? A gente não chama. Assim, nada, porque é normal, é natural, agora eu não posso fazer assim, entendeu, só o fato de eu ter nascido mulher eu não tenho a liberdade de falar do jeito que eu quero, de usar as expressões que eu tenho vontade. (DANIELA, 2015)

O trecho acima nos remete para a questão da linguagem. Louro (2011) diz que ela é um turbilhão, levando-nos a pensar, metaforicamente, que além de vozes, ela é um vento tão intenso que ocasiona redemoinhos, e redemoinhos apresentam forças tão intensas que são capazes de destruir o que encontrar pela frente. Linguagem é isso, ela regula, interdita, proíbe, permite que discursos sejam mantidos, em detrimento de outros.

“Menino pode falar do jeito que quiser, inclusive xingar”. Por meio dessa expressão, percebemos que a predominância de uma permissibilidade da linguagem no universo masculino: a liberdade de falar e agir de acordo com suas vontades, suas intenções, não havendo uma preocupação maior com regulações, controles, já que o fato de ser homem lhe dá direito de comportar-se da forma que bem entender.

No entanto, quando nos voltamos para as meninas, os adjetivos “bruta”, “exagerada” demonstram os sentidos de regulação que almejam interditar determinadas ações e linguagens que estejam em desconformidade com as características marcantes da feminilidade (delicada, frágil). “Você é vista como bruta” quando transgride a heteronormatividade, foge aos padrões femininos, e por isso, as meninas não devem manifestar-se de forma que contrarie esses padrões.

Foucault em “A Ordem do Discurso” (1999) enfatiza que as interdições se evidenciam principalmente por meio de tabus e do direito privilegiado que determinados sujeitos possuem. Nesse sentido, ressalta que existem determinados assuntos “inapropriados” para serem expressos, principalmente os que estão relacionados com a sexualidade e a política, por isso, a manutenção de tabus ligados às essas temáticas.

E além do que se fala, aquele que fala é um elemento relevante para ser evidenciado no que concerne aos discursos. O autor ressalta que algumas falas só podem ser emanadas por determinados sujeitos, conforme foi relatado pela entrevistada. Há a permissão de que homens manifestem a linguagem de formas não tão controladas, reguladas, vigiadas, pois se situam do lado normativo das relações de poder, estes não estão continuamente fiscalizados e julgados por suas maneiras “brutas” de se expressar. Enquanto as mulheres, estando no pólo contrário, não possuem o direito privilegiado ou exclusivo que o ser masculino detém, estas devem agir de modo que haja um policiamento, vigilância, controle sobre seus discursos, seus pronunciamentos e até mesmo seus comportamentos e posturas nos ambientes sociais e, nesse caso, educacionais, para que não disseminem discursos que transgridam os padrões femininos.

Esse é um dos pensamentos que concretizam as relações de gênero hierárquicas no CAMTUC. Os comportamentos apresentam-se de modo que sejam vistoriados, o que é

permitido para as mulheres, para homens, para homossexuais, negros/as, enfim. De acordo com sua subjetividade, é necessário que seus comportamentos sejam medidos em conformidade com os padrões de masculinidade e feminilidade hegemônica.

De fato, é toda a cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas, discurso que visa a restringir a autonomia da esposa, sobretudo em matéria de trabalho, em nome de sua natureza ‘pueril’ e tola, cada época valendo-se para tal dos ‘tesouros’ da época anterior. (BOURDIEU, 2002, p. 121-122).

Remetendo-nos para as relações de submissão entre homens e mulheres, de modo que eles podem agir de modo racional, ou às vezes até “perder a cabeça” caso algo não esteja em conformidade com o que se espera. No entanto, a mulher deve controlar-se, agir de modo coerente com a feminilidade hegemônica, ou seja, ficar calma, calada, comportada, ser dócil e paciente, caso contrário, assumirão estereótipos de agressivas, brutas, masculinas, o que está em desconformidade com a normalidade que se espera delas.

Ouçamos isso: “Ai, eu andava com livro na mão, porque eu tava lendo um livro, aí ele falou que pensava que eu andava com aquilo só pra me mostrar. Eu fiquei chocada, chocada” (DANIELA, 2016). Uma visão estereotipada que relaciona a inteligência aos padrões masculinos, de modo que é normal que um homem carregue suas mochilas, seus livros, gozando ares de inteligência. No entanto, quando se pensa em mulheres, isso não se relaciona com a inteligência, mas sim, com a visão de que elas buscam superar a sua “inferioridade” mostrando elementos que a tornem uma pessoa mais “inteligente”, o que o homem é “por natureza”.

São elementos apresentados de modos tácitos que, segundo Bourdieu (2002), são eficazes e se tornam essenciais para a caracterização das subjetividades dos sujeitos. Homens e mulheres, homossexuais, crianças, adultos etc. carregam objetos, modos de comportamentos, modos de vestimentas, que contribuem para constituírem suas subjetividades, por isso, o que atende aos padrões para cada sujeito, acaba por contribuir para suas discriminações e preconceitos em torno das relações de gênero.

### 3.4 Homofobia, racismo e transgressões

Quando indagamos os/as discentes em torno das dificuldades apresentadas durante o curso, além das respostas já discutidas, verificamos o preconceito relacionado à homofobia, conforme relato: "Olha, creio que tem preconceito, não tanto com as mulheres, mas com os homossexuais." (LUCAS, 2015)

Na continuidade do relato percebemos que a forma de fazer com que as mulheres superassem as dificuldades de aprendizagem era estudar em grupos dos meninos para que pudessem retirar as dúvidas e internalizar melhor os conhecimentos das disciplinas. No entanto, em relação aos preconceitos existentes em relação aos homossexuais não foi mais mencionado no relato. Isso nos leva a perceber que há um acolhimento das meninas ao passo que os homossexuais são simplesmente ignorados.

Esse ocultamento perpassa a discussão em torno da homofobia. O preconceito não se efetiva somente pelas agressões físicas, concretas, mas também por meio da violência simbólica, carregada de estereótipos falados ou silenciados, como percebemos no caso acima e problematizado na citação de Guacira Louro.

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo o indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma oferece muitas poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2001, p. 30)

Vejamos isso de modo mais específico através de um discente homossexual entrevistado neste estudo. A questão norteadora partiu da existência, ou não, de preconceitos que o mesmo tenha sofrido no CAMTUC, seja por meio de docentes e discentes, e obtivemos os seguintes relatos:

Preconceito. Não, não, eu particularmente não sofri. Mas eu conheço, infelizmente, eu conheço pessoas que sofrem um certo menosprezo, mas eu acho também que é uma coisa que eu critico por ser homossexual eu acho que vai muito da posição que a pessoa impõe diante da sociedade, então, eu não dou, vou usar um termo vulgar "confiança", eu não dou confiança pra nenhuma pessoa que possa vir a me prejudicar, sei lá, tanto psicologicamente, como fisicamente, ou sei lá, dentro da instituição. Eu não dou muita trela, digamos assim, pra esse tipo de pessoa. (SAMUEL, 2016)

No que concerne aos/as docentes, percebemos uma postura do tipo: não dou confiança, “trela”, então eles/as me respeitam, ou pelo menos não me agridem presencialmente, demonstrando que há uma “negociação” de que o sujeito se mantenha em seu local, em seu grupo, não ultrapasse as barreiras demarcadas em torno da masculinidade, da feminilidade heteronormativa, para que não haja transtornos nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Justamente a “negociação” consiste em manter os sujeitos afastados, em seus “devidos lugares”, pois isso é o que permite a tolerância à diferença, sendo justificados os atos de agressão e homofobia todas as vezes que o outro ousa transpor esses limites.

Nesse aspecto, verificamos que essa “negociação” se relaciona diretamente à vigilância, ao policiamento de ações, posturas e comportamentos que reforcem a necessidade de que determinados discursos, atitudes sejam evidenciadas, enquanto outros negados, negligenciados.

E isso é feito de maneira tácita e eficaz de modo que os homossexuais internalizam esses “modos aceitáveis” e adequem suas ações à norma, sem que analisem as relações impositivas existentes nessas relações. Nesse sentido, Louro (2008) chama atenção para entendermos que “a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhes normas” (LOURO, 2008, p. 21), enfatizando o caráter regulador, normalizador que contribui para que os padrões sejam aceitáveis e mantidos nos ambientes sociais.

No que concerne à postura dos/as discentes em relação à temática da homofobia, o entrevistado evidenciou que:

Eu já sofri por parte de aluno, sabe de aluno mesmo, de discente, inclusive eu fiz uma, uma, uma, brigazinha, uma discussão, meio que travei uma discussão em relação a isso, que, pra deixar bem claro que não era por ser homossexual que aquilo iria me tornar menos importante, menos capaz do que ele. já sofri por parte de aluno, assim coisa boba... Foi em 2012, que uma amiga minha estava perto de um calouro, eu vou citar calouro, mas não gosto do termo, eu estava descendo do ônibus e ele disse assim, ah lá vem aquela estilistazinha desfilando, toda arrumadinha não sei o que. E eu não soube disso, e tipo, tem coisas que eu acho, eu não sou barraqueiro, mas tem coisas que eu acho que tem que ser colocados em pratos limpos para que não corra novamente. E isso foi o que aconteceu, minha amiga não ia me contar porque ela me conhece, então, quando ela me contou, ela apontou a pessoa. E na mesma hora eu fui lá e agradeci pelo elogio, se aquilo foi elogio, mas eu pedi que não comentasse com outras pessoas, comentasse diretamente pra mim. E aí a pessoa fingiu que não tava acontecendo nada e foi falar comigo, só que ela foi falar comigo no refeitório, na frente de todo mundo, então eu me exaltei um pouco, então, eu tentei não humilhar, mas eu tentei colocar a pessoa no lugar dela, sabe, eu disse, olha, te toca, eu não gosto do termo calouro, mas eu disse: te toca que você é um calouro, então você tem muito coisa pra passar aqui dentro, então, não foi legal você

ter feito isso, inclusive, eu falei em frente do coordenador, outros professores que vieram até me parabenizar depois. Conversei muito com a pessoa, e disse que não era certo, que a atitude dela tinha sido baixa, tinha sido uma atitude de pessoa baixa, mesmo sabe, de pessoa sem conteúdo, de pessoa ignorante, e acho que sei lá, umas duas horas depois ela veio me pedir desculpa e disse que não ia acontecer mais, inclusive eu frisei bastante, eu tô conversando contigo e que fique claro para teus amigos, quer falar, fala, mas fala e não deixa eu saber, porque é uma coisa que não, nada a ver. (SAMUEL, 2016)

Percebemos inicialmente o estabelecimento de uma relação de poder entre os sujeitos, o que ocasionou na “brigazinha”, de maneira que o entrevistado buscou mostrar que o fato de ser homossexual não diminui ou inferioriza os sujeitos, mesmo que na sociedade a heterossexualidade demonstre sua superioridade em relação aos sujeitos homo. Notamos, ainda, a relação de poder veiculada no discurso, ao se referir ao termo “calouro” como um sujeito com menos tempo no curso, e por isso, um nível abaixo dos demais sujeitos, devendo então realizar as funções de calouro, ou seja, respeitar e obedecer aos sujeitos que já possuem mais do que um semestre de curso.

A homofobia concreta mostra-se por meio da esterotipação do sujeito como “estilistazinha desfilando, toda arrumadinha”, ressaltando o tom pejorativo e discriminador presente na ação do outro aluno. Percebemos aí preconceitos imbuídos em discursos que contribuem para violentar e diminuir os homossexuais, de maneira que consiga fazer com que eles sejam interditados do convívio social, devido seu “desvio de conduta”, suas posturas em desconformidade com o que é estabelecido hegemonicamente como comportamentos aceitáveis para homens e mulheres e ocultando a homossexualidade por seus aspectos desviantes. Nesse aspecto, Louro (2001) contribui com a seguinte discussão:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2001, p. 29)

É o que foi feito: a linguagem depreciativa, palavras no sentido diminutivo tencionam fazer com que o discente se torne ou se assuma como um sujeito inferior; é a homofobia agindo por meio dos gestos, dos comportamentos, expressões, e por ser uma ação violenta, contribui para que os sujeitos homossexuais passem por situações constrangedoras, expondo-os ao ridículo.

É importante ressaltar, ainda, que estamos num ambiente caracterizado pela presença masculina, onde se predominam padrões vinculados à masculinidade hegemônica, portanto, torna-se um espaço em que há a necessidade de que os homens hetero reforcem a sua sexualidade, o que resulta na resistência em relacionar-se com os sujeitos homossexuais, com o intuito de não “abalar”, “contaminar” a sua masculinidade.

Percebemos também as estratégias de luta ou resistência queo entrevistado enfatizou de não se tornar um ser inferior, ao negar posturas que poderiam resultar em mais menosprezo por parte dos demais sujeitos, ao afirmar: “eu não sou barraqueiro”. Barraqueiro geralmente é aquele sujeito de classe social inferior, que age de maneira instintiva, fala alto, e não mede as consequências de seu ato. Imaginem se além de homossexual, o sujeito também fosse “barraqueiro”? Por isso, essa negação atua no sentido de romper com o “desvio de conduta” que a sociedade afirma que os homossexuais possuem.

Trata-se de uma ação ligada à expressão: “não me importo que seja gay, só não precisa andar, ou se expressar de maneira exuberante”, ou seja, “permite-se” que o sujeito assuma sua sexualidade, mas com a intenção de que isso seja velado, ocorra sutilmente, a fim de não abalar as normas sociais existentes. Louro (2008) demonstra que isso se direciona a luta em torno da atribuição de significados e esses se estabelecem por meios de relações de poder, por isso, “permite-se”, mas não possibilita que os sujeitos obtenham o controle, o poder, nos grupos em que estão inseridos.

Além disso, verificamos a posição tomada pelo entrevistado no sentido de mostrar aos demais sujeitos (coordenador, professores/as, alunos/as) que o ato havia sido homofóbico, e que o mesmo não atuaria de maneira passiva neste e nas possíveis ações futuras em que sofresse depreciação, violência simbólica ou física, por ser homossexual. Com isso, percebemos o esforço em mostrar a necessidade de ser reconhecido e respeitado, independente de sua sexualidade.

Nesta discussão relacionada à homofobia concordamos com a indispensabilidade de “saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito. As noções de norma e de diferença tornaram-se particularmente relevantes na contemporaneidade” (LOURO, 2008, pp. 21-22), pois ao nos voltarmos para as relações homofóbicas, devemos compreender as relações pautadas nas normas aceitáveis para cada gênero, de modo que os que não se “encaixam” nelas sofrem ações vinculadas à violência simbólica, ou até física.

Nesse aspecto, notamos uma postura contrária ao esperado pelos sujeitos homossexuais que, segundo Louro (2008) é o silêncio, dissimulação ou segregação.

Percebemos uma ação transgressora, que atuou no sentido de evidenciar a expressão preconceituosa com o intuito de que a mesma não contribuísse para a rejeição do discente.

Mas será que todas as ações homofóbicas são explícitas? Vejamos:

Mas quanto aos homossexuais tem a questão do preconceito, mas não vejo explicitamente na sala, na nossa sala tem pessoas que são homossexuais e o pessoal nunca vi, assim, nunca presenciei assim chacotas, brincadeiras, até porque são pessoas bem reservadas, então o pessoal não dá espaço pra essas coisas. (PROF. FELIPE, 2016)

Como vislumbramos acima, percebemos que existem relações preconceituosas, estereotipadas em relação aos homossexuais no CAMTUC. Quando ocorrem de modo explícito, como no caso acima, verificamos que são carregadas de estereótipos que fazem com que esses sujeitos sejam vistos como inferiores, como excêntricos, são minimizados “estilistazinha”, com o intuito de que percebam que são sujeitos “inferiores” e por isso devem ficar nos lugares que são direcionados aos mesmos.

Nos relatos encontramos “saídas” para que isso não ocorra: “não dar abertura”, “ser reservados” para que os sujeitos mantenham um distanciamento dos homossexuais e assim não os discriminem. Será que isso é o correto? Até que ponto os sujeitos devem ser invisibilizados, ficarem “escondidos” para que sejam respeitados?

Acerca dos regimes de invisibilidade da diferença sexual, Louro (2011) menciona que:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. (LOURO, 2011, p. 72)

É importante entender que o silenciamento contribui de modo significativo para o ocultamento, para a percepção das diferenças sexuais como inexistentes. A invisibilidade é fundamental para as manutenções dos padrões de sexualidades dominantes, e por isso, em muitas vezes, o homossexual é negligenciado por não estar em conformidade com esses padrões, por transgredi-los.

Nesse aspecto, nos direcionamos aos relatos em torno da curiosidade em indagar como os/as alunos analisam as posições que os/as docentes assumem em suas ações

pedagógicas, a fim de verificamos até que ponto há a influência na constituição dos modos de subjetividades discentes.

Eu acho que os professores lidam bastante de uma forma bem coerente com as necessidades, de se colocarem numa posição laica, aceitar todos independente de quem são... Então, todos os professores trabalham muito bem com toda a diversidade, tem professores que bolsistas homens e mulheres e assim por diante, não há essa divisão, eu pelo menos não consigo enxergar. (MARCOS, 2015)

Eu nunca vi, mas eu tenho uma amiga trans que diz que já passou por problemas aqui dentro da universidade, não na graduação, mas na pós, com determinado professor, ela já falou isso. Eu nunca vi nada, eu vejo que tem professor que faz gracinha com homossexual dentro da sala, não com uma pessoa específica mas, com a turma em geral, piadinhas destrutivas, já vi, mas nunca vi tratar diferente né, entendeu. Já tive professor dentro da sala falando é, contra pra cota, pra negro, contra passagem de ônibus gratuita pra idoso, já vi professor falando de tudo isso em sala de aula, e eu acho isso perigoso porque, professores são formadores de opinião, principalmente porque são professores que são respeitados. Porque tem uns professores que a turma não dá muito crédito, mas tem professores que são muito importantes, aí são formadores de opinião e ficam falando esse tipo de coisa, isso não é estimular a discussão, isso é impor uma opinião, porque ele não abre, não é um discurso aberto, e eu acho isso muito perigoso e eu já vi isso em sala de aula. (DANIELA, 2015)

Olha, dentro da sala de aula os professores não tem um comportamento de desrespeito, mas claro, quando, por exemplo eu já vi professores aqui na universidade, porque na minha sala não tem, a princípio, descaradamente homossexual. Então, já vi professores tirarem brincadeiras com homossexuais de outras turmas e tal, então, tem aquele respeito, mas aquele respeito de capa, só pra não parecer que o professor está tendo uma atitude preconceituosa, mas há sim essa visão por parte dos professores diferenciadas. (MATEUS, 2016)

De acordo com os relatos, percebemos que os/as professores são vistos/as como elementos formadores no processo de ensino-aprendizagem. E isso não se restringe aos aspectos cognitivos, intelectual, mas também social. De modo que alguns apresentam uma visão pluralista, laica em torno da diversidade, no entanto, outros demonstram seus “pontos de vistas” que não proporcionam espaços para momentos de discussões e criticidades, e isso se torna questionável, pois impossibilita uma análise relevante em torno da diversidade, do respeito e valorização dos sujeitos no ambiente acadêmico e social. Louro (2011) nos instiga a desconfiarmos dos atos tomados como “naturais” ao dizer que:

São, pois práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas que precisam tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’. (LOURO, 2011, p.67)

Observamos que muitas ações no ambiente escolar ocorrem de modo tácito, tornando-se “naturalizadas”, pautadas geralmente em comportamentos ou “opiniões” inflexíveis expostas ao meio acadêmico com ares que possuem relevância na formação dos/as discentes, e por não serem questionadas, desconfiadas, acabam sendo aceitas e transmitidas para outros sujeitos como “verdades”.

Defendemos a importância em se questionar a figura docente, pois são profissionais que assumem relevância no processo de ensino-aprendizagem, por serem considerados como “exemplos” a serem seguidos, e nas situações acima expostas, muitos se veem como “juízes detentores da verdade”. No entanto, carregam consigo e transmitem, consciente ou inconscientemente, uma série de ações preconceituosas, brincadeiras “inocentes” no sentido de que, se forem questionados/as possam dizer: ah estava brincando!. Num mundo em que muitos concordam que ficou muito chato, por ter muitos “mi mi mis”, pois as brincadeiras tornam-se alvos de questionamentos e discussões, notamos que as mesmas não são ingênuas, mas sim, carregadas de relações de poder e estereótipos em relação às minorias. Louro (2011) alerta sobre essas questões, enfatizando que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... e todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2011, p. 65).

Isso nos remete para a discussão em torno de um currículo na perspectiva pós-critica, no sentido de contribuir com o combate à homofobia, por meio da busca pela descolonização dos saberes instituídos, historicamente construídos, e de proposições alternativas de uma educação heterogênea, respeitosa e plural, aberta à convivência com as diferenças. Sendo emergente a compreensão de que a diferença sexual existe, ela está “bem no nosso nariz”, reconhecê-la e respeitá-la é um passo importante para que tenhamos uma sociedade mais justa.

Na citação acima, a autora ressalta que o espaço escolar produz gestos, movimentos e comportamentos que são internalizados pelos sujeitos, isso contribui com a produção de subjetividades masculinas e femininas hegemônicas. No entanto, é preciso ir

além, notar que além de aprender a ser homem ou mulher, devemos problematizar as normas sociais que impedem as diferenças sexuais de habitarem os ambientes institucionais.

Trata-se de uma luta contra a invisibilização, ocultamento, rejeição de sujeitos que não estão nos padrões instituídos, para além de um simples reconhecimento pautado no viés da tolerância (expressa por discursos, como: “aceito que sejas homossexual, mas deves ficar no seu lugar”), sendo inegável a discussão por meio dos direitos humanos, no sentido de buscarmos o respeito, a valorização desses indivíduos. Um currículo pós-crítico atuará no sentido de trazer “à tona” as questões sobre homofobia seja do ponto de vista de uma crítica social, seja atuando positivamente no sentido de deflagrar as relações de poder existentes nesse ambiente, vislumbrando possibilidades e alternativas de reconfiguração das relações sociais em favor da convivência coletiva e de trocas intersubjetivas.

Consideramos que é necessário olhar de frente para os sujeitos, ações, comportamentos, ler os ditos e não-ditos dos discursos de maneira indagadora. Por que “brincar” desse modo com as diferenças? O que está inscrito nos gestos desse “brincar”? Até que ponto levamos em consideração os sentimentos e a condição do outro, quando decidimos subjugar-lo, humilhá-lo à custa de nossa diversão? De que maneira os estereótipos de gênero afetam e produzem subjetividades no âmbito acadêmico e repercutindo fora dele?

Sendo naturalizadas, as piadas chegam a um estágio de convencimento que autorizam as inferioridades do/a outro/a, tendo aceitação generalizada em diferentes ambientes, e não sendo passível de contestação.

Não, as piadas que tem são piadas normais que eu já escutava inclusive antes de entrar no curso. Claro, o pessoal brinca às vezes de falar que, que ter uma mulher ou um homossexual dentro que um canteiro de obras que ele não vai ser respeitado, né, esse tipo de piada ocorre o tempo todo. Às vezes não é nem no sentido de piada, mas falando sério, às vezes eles param pra conversar e dizem que não devia ter um homossexual dentro de um curso de engenharia porque quando fosse trabalhar não ia ser bem aceito. Então é complicado. (MATEUS, 2016)

Nesse aspecto, verificamos a discussão em torno do respeito que mulheres e homossexuais não teriam no exercício de suas funções profissionais. Louro (2011) discute isso, enfatizando que é preciso notarmos os silenciamentos, ocultações, “os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (p.72). De modo a vislumbrarmos que no ambiente da engenharia civil, esses sujeitos ainda são invisibilizados, e por isso, em muitos casos acabam

sofrendo preconceitos por questões de gênero e sexualidade, com o intuito de que se garanta uma “norma”, um padrão nesses locais.

E conforme os PPC's dos cursos notamos que um dos princípios a serem adquiridos pelos discentes é a liderança, e isso, mostrou como preocupação de um dos entrevistados:

Eu acho que o problema que o pessoal vê não é isso, tem exemplo de homossexuais na faculdade que seriam exemplos de profissionais, poderia citar vários, mas o problema que eu vejo é que o pessoal foca muito que os funcionários vão ver. Querendo, ou não, os funcionários ainda tem a visão de que o engenheiro líder é aquele cara carrasco, machão, e tudo mais. E o pessoal, querendo ou não, a gente que deveria fazer essa transformação de visão, a gente não faz, a gente ainda acaba pegando a visão deles e passando pra nós também então, acho que é esse ponto que a gente ainda acaba pecando. A gente olha o lado de ter um homossexual dentro de uma faculdade de engenharia como um problema na hora de exercer um cargo de líder. Mas eu já tive exemplo de um caso que eu presenciei que era homossexual, a empresa trabalhou isso de forma normal e, diretamente, exigindo de todos o respeito por parte dos funcionários e a obra aconteceu numa boa, inclusive o cara ganhou respeito na execução. Então, tudo depende de como a empresa vai encarar isso. (MATEUS, 2016)

Observamos que a feminilidade e a homossexualidades são elementos opostos ao exercício da liderança (masculina), de modo que os sujeitos que assumem esses modos de subjetividades, não seriam capazes de atuar como líderes no que concerne às atividades da engenharia. Um exemplo foi citado demonstrando o contrário. No entanto, a preocupação é que os/as discentes assumam a necessidade de que o/a líder possua traços da masculinidade hegemônica, o ser machão, o bruto, como posturas fundamentais para que se tenha respeito.

Connell (1995) disserta que há uma pressão em torno da constituição das subjetividades dos homens, no sentido de que eles ajam e pensem de modo que busquem certo distanciamento dos padrões de feminilidades, e em muitos casos, “a maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, a repressão de seus sentimentos”. (CONNELL, 1995, p. 189).

A transgressão também envolve algumas posturas de mulheres, como podemos perceber abaixo:

Não (...). Tucuruí eu acho que não existe, na verdade teoricamente, eu acho que algumas mulheres aqui no *Campus* tem mais voz do que os homens, porque elas se impõem também é toda aquela questão que eu te falei, depende de como tu vai se impor. É, claro, tu não vai exigir nada, mas é do jeito como tu vai se impor diante dos teus parceiros, digamos assim. Diante do teu, do teu colegiado. Por exemplo: a diretora da civil, mais nova, se impõe muito bem. Inclusive alunos, a maioria, fazem críticas construtivas. (SAMUEL, 2016)

Nesse trecho, notamos que “se impor” está relacionado com a resistência. Sabemos que as relações de poder não são de todo negativas, e que elas não são unilaterais, mas múltiplas, capilares, e isso faz com que, aqueles/as que fazem parte das minorias, possam reagir, resistir e buscar maneiras de serem ouvidas, respeitadas por suas capacidades.

No caso acima, trata-se da docente que atua na direção de engenharia civil, é uma pessoa questionadora, indagadora, crítica e que possui condições de discutir sem que sua “feminilidade” a impeça de ser ouvida. Isso porque já passou por vários estágios durante a formação acadêmica e profissional que fizeram com que a mesma garantisse o seu poder de voz e constituísse relações de poder com os demais sujeitos de maneira que não se coloque em posição de discriminação ou preconceito por ser mulher.

Uma das discentes do curso de engenharia elétrica disse que o mesmo é caracterizado por padrões masculinos, há a questão da soberania e inflexibilidade docente. No entanto, muitas ações preconceituosas são exteriores ao *Campus*:

Você já sofreu preconceito? Não, as pessoas que não são da faculdade às vezes se surpreendem, pois penso que pra elas é incomum. Mas, não levo isso como preconceito, apenas penso que por ser um curso muito complexo as pessoas meio que não acreditam que você consegue. (SUELI, 2015)

O discente negro, também mencionou que já passou por relações preconceituosas existentes no meio social:

Já, já sim. Não, por parte de alunos e por parte de pessoas fora da faculdade. Fora do *Campus*. eu ri, eu ri, porque foram conversar comigo e falaram que, quando eu comentei que tinha passado pra engenharia, falaram que: ah não, mas pra ti foi mais tranquilo porque o governo incentiva pessoas que tenham, que queiram entrar por meio de cotas, mas na verdade eu não passei pelo sistema de cotas, nem vi a possibilidade se eu poderia, ou não, mas enfim. (MATEUS, 2016)

O status de nobreza que o curso de engenharia apresenta está vinculado aos padrões de masculinidade e também de cor. Pelo fato de que, durante muito tempo, os/as negros/as não tiveram acesso à educação formal. Ainda nos dias atuais percebemos vestígios que se ligam à possibilidade de acesso ao ensino superior e à política de cotas, vista pelos sujeitos, como uma “facilidade” que os/as negros/as supostamente teriam para serem inseridos/as nos ambientes universitários, conforme observamos no relato acima.

Não discutiremos políticas de cotas, mas notamos a relevância de compreendermos que as ligações entre categorias distintas, principalmente as que se vinculam às relações de preconceitos e discriminações, contribuem significativamente para a manutenção e transmissão dos padrões hegemônicos.

Ser mulher branca ou ser mulher negra é diferente; ser homem rico e ser homem pobre é diferente, ser homossexual negro e ser homossexual branco é diferente, por isso é relevante compreendermos que nossas subjetividades são plurais, ou seja, não se resumem a uma característica comum, mas sim, a processos diversos que constituem nossos múltiplos modos de ser.

Louro (2011) enfatiza que existem sim relações de poder até entre aqueles que constituem as mesmas categorias (homem, mulher, homo, hetero, branco, negro e outras), por isso, a afirmação apresentada no parágrafo anterior sobre a existência de diferenças. É salutar dizer que devemos ir além, no sentido de abrirmos nosso olhar para análises que mostrem essas relações diferenciadas no interior dos grupos e assim contribuir com o combate aos preconceitos.

Queiroz (2001) também discute sobre as intercalações entre gênero e raça, ressaltando que existe “uma articulação entre gênero e raça que determina que as melhores posições caibam, ao contingente masculino e às pessoas claras” (p. 184), enfatizando que os preconceitos apresentados nos ambientes escolares são também resultantes das discriminações em torno de gênero e cor, aconselhando que devemos enfatizar esses atravessamentos no sentido de almejarmos um processo de educativo integral, inclusivo a todas as diferenças.

A *surpresa* ou a tentativa de justificar que o negro está aí por ser beneficiado pelo sistema de cotas e a “surpresa” por ter uma mulher num curso complexo demonstra que a sociedade, apesar de uma série de avanços referentes à escolarização, à diversidade, ainda apresenta sua máscara masculina, heterossexual e branca como padrões de sujeitos que possuem capacidades intelectuais para assumirem locais privilegiados.

Essa ligação com os ambientes externos, a preparação para o exercício profissional, ocorre nos momentos dos estágios obrigatórios, ou não, que são oportunizados aos/as alunos durante o curso. Neles, verificamos que há certa preocupação, por carregar estereótipos e discriminações que afetam mulheres, negros/as e homossexuais. Vejamos:

Eu acho que hoje em dia é mais aceito, mas ainda existe preconceito, tanto que pra estágio, abri um estágio aí pro Vivacidade, mas eles não estavam aceitando menina, era só pra menino. Eu achei isso um absurdo. Era só menino. Aí, eu fiquei indignada, aí o pessoal da minha sala falou: ah, mas qual que é o problema? o que

tem é o critério dos caras? Mas aí não para pra pensar porque isso é um critério? Entendeu, aí eles falaram assim também, ah é pra proteger vocês, porque lá é afastado, é muito homem, mas gente a solução, é simplesmente não selecionar menina? A solução é .. aí isso é complicado, porque a engenheiro vai trabalhar principalmente com homens, quase que 100% das pessoas que ela vai gerenciar ali vão ser homens e tem toda essa questão assim do pedreiro, entendeu, piada de pedreiro, e etc. Só que não é pedreiro, a questão são os homens, não é profissão deles, é a, é a educação, por isso, que acho que a engenharia deveria ser discutida desde a primeira série, porque as crianças já crescem com coisa na cabeça, e aí, quando eu me formar eu vou ter problema pra lidar com pedreiro por causa disso. Isso é uma coisa que me preocupa também, mas eu não tenho medo de meter a cara. Eu já vi na internet, entrevista de engenheira civil falando que quando vai pro escritório vai de um jeito é uma pessoa, mas aí quando vai pra obra, ela assim, assume um personagem, entendeu, não usa batom e tal que é pra impor respeito. Isso é impor respeito? Eu não acho que isso é impor respeito, eu acho que impor respeito é ir do jeito que você quer, ser você mesma e não admitir gracinhas, pronto, isso não é impor respeito. (DANIELA, 2015)

Percebemos também que a inserção das mulheres na engenharia, remete a uma preocupação de como são vistas no interior desses cursos. Além disso, sabemos que a conclusão do curso não remete ao fim dos preconceitos, haja vista que após isso a tendência é serem inseridas nos ambientes de trabalhos pautados na concorrência e “o lugar da competição termina por revelar-se um lugar masculino”. (QUEIROZ, 2001, p. 152)

Desse modo, verificamos que além das atitudes invisibilizadoras nos ambientes acadêmicos, ainda haverá a necessidade de que após a conclusão dos cursos, as mulheres estejam aptas para dominarem ambientes onde há a presença maciça de homens que muitas das vezes não estão preparados para serem coordenados por pessoas do sexo oposto.

Isso requer a emergência de estudos nessa temática, com o intuito de que as mulheres percebam a relação de sua formação acadêmica com a divisão do trabalho, pois é notório que elas compreendem um grande percentual da população economicamente ativa, mas isso não reflete a sua valorização e respeito como mulher, devendo, em muitos casos, se sobressair em suas funções para que alcance o reconhecimento.

### **3.5 Práticas profissionais e dilemas sociais nos cursos de engenharia**

Uma das discussões evidentes, seja nos estudos teóricos, como nos aspectos relacionados à observação de campo e concretizados nos relatos dos sujeitos foi a percepção em torno da prática profissional, onde percebemos que existe uma série de estereótipos que atravessam os muros acadêmicos e impactam diretamente em suas posturas profissionais.

Lombardi (2006), ao discutir sobre as engenheiras nos meios de trabalho, ressalta que há uma tendência em fazer com que o número de mulheres não cresça consideravelmente

nas obras. Além disso, dificilmente assumem postos de liderança, já que esses são caracterizados por sujeitos masculinos e brancos, então, geralmente elas ocupam lugares que estejam relacionados aos ambientes administrativos, elaboração de projetos, marketing, e não no contato com os demais trabalhadores. Denunciando que, assim como em outros setores do mercado de trabalho onde as mulheres não são a maioria, têm-se problemas relacionados com a “segregação horizontal (áreas de trabalho) e vertical (ascensão hierárquica)”.

No entanto, Beauvoir (2009) apresenta avanços e progressos no que concerne às relações entre homens e mulheres em determinados locais de trabalho, enfatizando que há uma concordância de que elas estão vivenciando outras formas de vidas, que não as restrinjam aos ambientes domésticos, e que isso não faz com que sua feminilidade seja negligenciada. Se é uma questão de subjetividade arrumar-se, pintar-se, vestir-se, estar cheirosas, que assim seja, não são os outros que definirão como as mesmas devem viver. No entanto, a autora ressalta que: “é ainda muito mais difícil para a mulher do que para o homem estabelecer as relações que deseja com o outro sexo” (BEAUVOIR, 2009, 886), devido aos processos de internalização, escolarização e assujeitamento que as mulheres sofreram.

Sobre as questões que envolvem os estágios, as atividades práticas, também percebemos atravessamentos de raça e sexualidade nos relatos:

Eu acho que sim, eu acho que sim porque, como eu falei antes, lá eu vou tá no meio de pessoas que pensam de diversas formas, inevitavelmente eu vou cair numa situação que tenha aquela visão que talvez o fato de eu ser negro, talvez não tenha um reflexo positivo talvez até pra imagem da empresa, por ter que colocar um negro num cargo de liderança. Tem gente que ainda não encara isso de uma forma bem tranquila. Não foi, não é, até agora não é meu caso, não foi um caso que eu já vivenciei. Até agora onde eu já tive estágios, enfim, nunca passei por esse problema, mas eu acredito que possa ser uma possibilidade sim, de um problema que eu possa passar. (MATEUS, 2016)

Ainda não, ainda não tá pronto completamente, assim, avançou. Claro a gente vê que ainda existe um certo preconceito sim, por parte do homossexual então, é por isso que a gente vê tantas manifestações homoafetivas, homossexuais na sociedade. (SAMUEL, 2016)

Nas situações da prática na atuação dos/as engenheiros/as, há estereótipos que envolvem desde a seleção, até a busca por mobilidade no ambiente empresarial. Dizem que não selecionam mulher, por questões de segurança, por causa de seus comportamentos, por suas vestimentas que podem confundir os trabalhadores nas obras. Não contratam negros/as, porque estes não possuem os padrões relacionados à cor hegemônica, branca, e em relação aos homossexuais a questão ainda é mais complicada, pois envolvem além da sexualidade,

questões de aceitação religiosa, política e outras. Assim, os/as discentes preocupam-se com essas questões e por isso evidenciaram em suas falas.

Foucault (2004) ressalta que existem relações de poder que não são totalmente negativas, pelo fato de que possibilitam a resistência. Resistir como mulher, negro, homossexual é transgredir, é perceber a existência de relações, situações discriminatórias, mas nem por isso, buscar a não-afirmação. E isso foi apresentado pelos sujeitos, há consciência em torno das dificuldades, mas também há a percepção em torno de suas superações. Quando se mostra como “um ponto fora da curva”, evidenciando que são sujeitos diferentes, mas essa diferença não se liga diretamente à inferioridade, mas sim, a perpassam os processos educativos diferenciados, onde alguns/as sofrem mais preconceitos que outros/as, mas nem por isso, deixam de almejar melhorias em suas formações acadêmicas e profissionais.

As imagens que os discentes têm em relação ao mercado de trabalho, envolve de maneira mais explícita as relações de gênero, sexo, etnia, ao relatarem:

Depende muito do cargo, tem cargos que são muito brutos, aí talvez deem uma preferência, mas não quer dizer que a mulher não vá exercer. (LUCAS, 2015)

O mercado de trabalho já não posso dizer, passei 13 anos na indústria e a maior parte dos engenheiros eram homens e a maior parte dos engenheiros em chefia, eram homens brancos. E isso é uma questão de cultura que vai melhorando pouco a pouco. Né, e eu creio que quero ser um ponto fora da curva nesse sentido, assim como as mulheres querem ser um ponto fora da curva, os engenheiros homossexuais também. Creio que quem vai mudar isso são a gente, já que no curso já tem gente de todo o gênero, então o mercado não vai ter opção em aceitar gente de todos os gêneros. Já que a mão de obra de engenheiros no Brasil é escassa. (MARCOS, 2015)

A presença de padrões de gênero no mercado de trabalho contribui para o recebimento de sujeitos que os atenda. A masculinidade hegemônica nas atividades laborais é evidente, percebe-se a entrada de demais sujeitos, no entanto, ainda é predominante a presença de homens brancos nos cargos de chefias, e a visão de que certas funções não poderão ser exercidas pelas mulheres, devido seus aspectos físicos, mentais, emocionais etc.

Então, as mulheres que adentram esses espaços são tidas como “estranhas”. E aí precisam além de dedicarem-se a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, necessitam ainda reverter uma série de tabus que demonstram o seu “não-pertencimento” nesses ambientes.

Nesta direção, parece que para as ‘transgressoras’ há uma necessidade maior de tentar demonstrar legitimidade no campo e isto não se faz admitindo a ajuda de

outrem, enquanto que os alunos não precisam ‘provar’ que são bons, exatamente porque a engenharia já é considerada como um campo deles”. (TEBET, 2008, p. 03)

Evidenciando que nos cursos de engenharia há uma intensa manifestação e valorização das atitudes masculinizadas, como o domínio do cálculo e do pensamento racional, o que durante muito tempo não foi direcionamento para os ensinamentos femininos, pois a mulher não é preparada para isso, sim para tornarem-se boas donas de casa, serem gentis, emotivas, o que era trabalhado nos cursos das ciências humanas.

Em relação aos avanços vislumbrados no mercado de trabalho, podemos verificar que isso é positivo e relevante, mas, ainda é necessário avançarmos no sentido de promover a igualdade e valorização dos gêneros, sexualidade, etnia e demais características relacionadas com as subjetividades dos sujeitos.

A mesma lógica rege o acesso às diferentes profissões e às diferentes posições dentro de cada uma delas: no trabalho, tal como na educação, os progressos das mulheres não devem dissimular os avanços correspondentes dos homens, que fazem com que, como em uma corrida com *handicap*, a estrutura das *distancias* se mantenha. (LOMBARDI, 2006, p. 128)

Desse modo, prosseguimos indagando sobre as aspirações profissionais dos/as discentes e tivemos as seguintes respostas:

A princípio quero aproveitar minha oportunidade de empregabilidade, mas ainda não me desfazer do serviço público que eu acho que é uma das formas de contribuir. Eu gosto de trabalhar com ensino, mas a minha principal aspiração profissional é montar uma empresa, num ramo de refrigeração industrial, é algo que não existe aqui... Quero usar todo o conhecimento que tive em indústria complementado com o que eu aprendi no curso pra poder criar uma estrutura dessa forma e só então, me desvincular do ensino. (MARCOS, 2015)

Eu penso muito em fazer mestrado, seguir pra área da pesquisa, fazer pelo menos um mestrado depois pensar em entrar no mercado de trabalho. Pensar no doutorado e depois entrar pro mercado de trabalho. Ou ir pra área da docência. (LUCAS, 2015)

Eu já pensei em ser professora, mas hoje eu já não penso mais, antes eu tinha certeza, certeza, hoje em dia não tenho mais tanta. Não sei eu tenho medo de ficar chato, eu tenho medo de não saber lidar, ser professora, Professora é assim, se você não tiver total domínio sobre uma mínima coisa, é perigoso dentro de uma sala de aula de engenharia, pra professora. Professor, até que tudo bem, a crítica não é taaanto..critica mas não é uma coisa tão pesada que nem se for uma professora. Ai tenho medo disso, tenho medo de ficar chato, então hoje em dia não tenho tanta certeza, então hoje tenho olhado pra outros lados pra ver o que posso fazer. (DANIELA, 2015)

Conforme os relatos, verificamos que alguns/as discentes buscam o empreendedorismo, outros a inserção em empresas da área, mas o que nos chamou atenção foi a relação com a docência. O primeiro discente demonstrou a busca por continuidade dos estudos, a fim de se aprimorar e com isso se remeter ao mercado de trabalho, ou ao mundo acadêmico. Sendo assim, o ensino mostra-se como uma segunda via. Já a discente, remeteu-se principalmente para uma aspiração profissional docente que já foi seu objetivo, mas atualmente não faz com que seus olhos brilhem tanto, devido o aspecto de gênero.

Isso porque, ficou evidente nas entrevistas que há diferenças no exercício da docência por homens e mulheres. Elas, com exceções, assumem a postura de serem mais amigas, compreenderem mais os/as discentes, enquanto que eles são os mais durões, carrascos. Isso faz com que haja uma relação com o respeito que a turma vê professores e professoras, e nesse caso, elas ficam numa posição mais defensiva do que eles.

O que queremos dizer com isso e o que é a preocupação da aluna: numa sala de aula, caso um docente apresente equívocos quanto ao assunto, ele ainda é considerado um bom professor, demonstrando que as falhas são normais. No entanto, caso isso ocorra com uma professora, a sua “reputação” fica em jogo, influenciando em atitudes que possam desrespeitá-la, e ser alvo de críticas negativas. Então, percebemos que as relações de poder são diferentes e influenciam diferenciadamente homens e mulheres que exercem a docência. Principalmente na área de engenharia, onde elas são vistas como “transgressoras”.

Além disso, pesam contrariamente à decisão de escolha da docência, as difíceis condições da carreira e valorização profissional, a árdua jornada de trabalho, dentro e fora dos ambientes de trabalho, o que configuram como não atrativos não apenas aos cursos de engenharia como em qualquer profissão da docência. Lombardi (2006) discute sobre a inserção feminina no mercado de trabalho e afirma que mesmo com as mudanças atuais, ainda predominam aspectos da divisão sexual do trabalho:

E essas possibilidades variaram segundo as gerações de profissionais, uma vez que algumas das concepções de gênero sofreram modificações nos últimos 30 anos. E nesse sentido, a configuração das relações de sexo no interior do grupo profissional está em movimento e parece favorável às mulheres, mesmo que a divisão sexual do trabalho se reproduza internamente a cada novo nicho de atuação que se abre nas engenharias. (LOMBARDI, 2006, p. 199-200)

Podemos dizer que nos ambientes de trabalhos as diferenças são evidentes e são frutos de construções históricas, por serem construções, podem ser desfeitas, com o intuito de que as discriminações sejam amenizadas. Há a necessidade de se valorizar a presença de

homens e mulheres em seus postos de trabalhos, não por questões biológicas, mas sim por suas capacidades intelectuais, técnicas que demonstrem suas aptidões para o exercício de suas profissões. Há, portanto, a necessidade de se questionar “lugares comuns” para homens e mulheres, evidenciando diferenças e singularidades no exercício de suas profissões.

Pelo exposto, demonstramos que apesar do acesso às diferentes áreas de formação, é visível que existem relações de gênero que demarcam os lugares comuns de cada sujeito, ressaltando os estereótipos, preconceitos e discriminações em cada ambiente onde se percebe a inserção limitada de mulheres, homossexuais, negros/as etc. por isso, há a necessidade de contribuirmos com o combate a ações e ideias preconceituosas, seja por meio de estudos, pesquisas, questionamentos, indagações que reflitam a questão de gênero, sexualidade e outros de que tenhamos menos familiaridade nos ambientes de formação, concebendo a profissionalização menos imbuída de estereótipos e padrões historicamente mantidos, abrindo espaço para inter-relações de convívio e respeito às diferenças de gênero, cor, sexo, cultura, entre outras que nos constituem.

#### IV- PROVÁVEIS DESDOBRAMENTOS: ONDE CHEGAMOS...

Pensar numa discussão em torno das relações de gênero no ensino superior, mais especificamente em cursos de engenharia, foi desafiador. Evidenciei o “ir e vir” da pesquisa inúmeras vezes, retomando análises em torno da relevância da problemática, seus efeitos nos processos de constituições de subjetividades e sobre as relações de poder existentes no ambiente estudado: *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC.

Dificuldades existiram em torno da intensa aproximação com o tema e com o ambiente. Poderia dizer que de início isso foi um problema, no entanto, durante o estudo pude perceber minha responsabilidade como servidora e a necessidade de propor uma investigação ética que contribuísse com a formação dos/as discentes e docentes do *Campus* no tocante às questões de gênero, e isso, efetivamente contribuiu com meu aperfeiçoamento acadêmico e pessoal.

Por meio da pesquisa, verifiquei que o CAMTUC, por seus cursos de engenharia, apresenta-se, sim, como um ambiente de predomínio masculino, hetero, branco. E os estereótipos de gênero, raça, sexualidade são evidentes na maioria das relações que envolvem essas categorias, sendo disseminadas por docentes, discentes e demais sujeitos que constituem essa comunidade acadêmica.

No entanto, percebo avanços no que concerne à inserção de sujeitos relacionados com as “minorias” e a sua participação nesse ambiente. A aceitação sobre a importância da temática e a possibilidade de sua discussão em atividades acadêmicas, oficiais e não oficiais, fez com que vislumbrasse a relevância do tema e o apoio que discentes e algumas docentes apresentam em oferecer uma formação mais completa nos cursos de engenharia, dão sinais de pequenos progressos nessa questão.

Por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC’S – currículos oficiais – percebi que estes se fundamentam em objetivos que visam à formação integral dos/as discentes. No entanto, esses documentos prezam pelos aspectos técnicos, as atividades curriculares abarcam núcleos básicos, profissionalizantes e específicos estritamente vinculados aos conhecimentos intrínsecos às engenharias, contrariando seu objetivo geral que é a formação integral.

Afirmo isso, por entender que uma formação acadêmica “integral” deve preparar esses sujeitos para sua inserção em ambientes permeados por indivíduos singulares, enfatizando a diversidade, as relações existentes entre os indivíduos e que perpassam

atravessamentos de gênero, raça, sexualidade e outros que devem compor um leque de discussões a serem discutidos nos ambientes acadêmicos.

Foram evidentes posições contrárias a isso, o que é salutar, pois, de que valeria ter uma discussão se houvesse aceitação ou consenso de todos/as? O conflito, o contraditório é interessante, pois possibilita amadurecimento em torno das discussões e isso faz com que os sujeitos se tornem críticos e ativos.

O contato com os sujeitos também foi um momento de extremo aprendizado, no que concerne às posturas, aos modos de aproximações, indagações, perceber o momento, os silêncios, os risos, a seriedade em torno das questões, da temática foi um exercício significativo para a busca por um estudo relevante e consistente.

Destes contatos pude apreender relatos. Falas constituídas por muitos outros sentidos: nervosismo, ansiedade, reflexões, memórias atreladas aos/as interlocutores/as. Oportunizar momentos de escuta é salutar para empoderar os sujeitos e contribuir para que se sintam ativos nos processos de ensino-aprendizagem nos quais estão inseridos. Com os/as autores/as relacionados ao pós-estruturalismo e às metodologias pós-críticas, no embasamento teórico-discursivo e metodológico, verifiquei que o dito e o não-dito foram relevantes para a discussão e deveriam ser entendidos como fontes de conhecimento e partilha de sentidos entre os/as interlocutores/as.

Por meio desses discursos, percebi que foi significativa a visão de que, por parte da maioria dos docentes homens, no CAMTUC não há relações de poder vistas como negativas e preconceituosas, isso partindo de quem detém o poder é “normal”. No entanto, foram as entrevistadas mulheres, o discente negro, a discente casada e mãe, o homossexual quem denunciaram essas relações discursivas preconceituosas. Para alguns não passam de brincadeiras, mas para outros/as envolvem sim, questões de superioridade e submissão.

É preciso questionar o que é posto como “natural”, “normal”, “neutro” e “desinteressado”; como sujeitos ativos/as devemos pôr criticidade nas relações, nas discussões, no que vemos, ouvimos, sentimos e transmitimos, para que assim tenhamos condições de detectar relações de inferioridade, indagá-las, discuti-las e mostrar que não são ingênuas, são historicamente contextualizadas e atendem a padrões hegemônicos do ambiente social.

Percebi discursos que pairavam sobre a normalidade, a neutralidade e a visão de que não há necessidade de discutir relações de gênero nos cursos de engenharia. Vislumbrei, além disso, discursos empoderados, críticos, engajados e que “gritavam” em favor da necessidade de que essas questões sejam discutidas sim, sejam analisadas, questionadas, que

se tornem instrumentos de discussão e combate aos preconceitos que proliferam no ambiente acadêmico.

Ouvi nos relatos, que a engenharia apresenta um viés sexista, por seu caráter histórico de implantação do curso. No entanto, isso não significa que ainda hoje os estereótipos sejam mantidos, por serem construções, há probabilidade de que sejam desconstruídos. Notei que muitas mulheres se destacam nas turmas, mesmo ainda havendo afirmações de que “elas são mais fracas”. Trata-se de mudanças a serem implementadas cotidianamente, por meio da criticidade, da não neutralidade e dos questionamentos em torno dessas expressões estereotipadas e que não evidenciam os benefícios que a diversidade apresenta nas salas de aula, nos ambientes acadêmicos.

Atravessamentos de raça e sexualidade também foram extremamente relevantes para perceber as microrrelações de poder existentes entre os sujeitos no CAMTUC. Isso permitiu que voltássemos o olhar para a homofobia e o racismo, de maneira a compreendermos que as atitudes preconceituosas atuam de maneira tácita, invisível, ligam-se ao ocultamento, à segregação e isso influencia na constituição das subjetividades dos/as entrevistados/as.

A emergência de práticas educativas combativas a essa invisibilidade é importante, por possibilitar que haja discussão, que seja questionado, que seja analisado, como um passo inicial para a promoção da igualdade independente de gênero, raça, sexualidade, dentro do ambiente acadêmico e no meio social.

Se optar por fazer um curso de engenharia é uma ação transgressora de uma mulher, um homossexual, um/a negro, que assim seja compreendida. Transgredir não é negativo, é um ato de resistência, não-acomodamento, por isso, é relevante que essas transgressões desencadeiem ações comprometidas com a formação geral, humana, plural, evidenciando que não se trata de uma “benfeitoria” oferecida às mulheres, mas sim, de uma ação digna de conquista, já que passaram por processo seletivo, e além disso, comprometem-se com suas formações, atuando em contradição ao que naturalmente é posto nas divisões sexistas, padrões masculinos e femininos que influenciam nas escolhas acadêmicas e profissionais que os sujeitos enfrentam.

A satisfação de desenvolver o estudo no ambiente que estou inserida é enorme. Fez abrir meus olhos para os sujeitos que me circundam, sobre as relações que ocorrem, o que ouço, vejo e sinto, assim, percebo-me mais capacitada para propor ações futuras que estejam relacionadas com as relações de gênero que busquei neste texto inicialmente discutir.

Ações essas que partam de reformulações coletivas em torno dos Projetos Pedagógicos de Cursos; discussões nos centros acadêmicos sobre a temática, a fim de envolver os/as discentes nestes diálogos contínuos; implementação de projetos de extensão que abarquem essas questões com o intuito de aproximar o *Campus* à comunidade em que está inserido; necessidade de formações continuadas que possibilitem aos/as docentes, além de suas formações puramente técnicas, também temáticas em torno da diversidade de gênero, a fim de que percebam suas atividades práticas como acadêmicas e políticas, e por isso, muito relevantes para a constituição das subjetividades dos/as discentes.

É inegável que para além dos muros universitários, concluintes dos cursos se depararão com situações estereotipadas, preconceituosas, onde há ainda uma pequena presença de profissionais mulheres, homossexuais e negros/as nas frentes, lideranças de muitas atividades que envolvem a engenharia, por isso, é salutar prepará-los para tornarem-se sujeitos que, como foi mencionado por um entrevistado: “somos nós que mudaremos isso”.

Estereótipos como: mulher não é boa para o cálculo, elas são emotivas, sensíveis, fracas; mulher não tem liderança, não consegue gerir sujeitos; mulher deve estar em casa, sujando a barriga na pia ou no fogão, entre outros, já não são aceitáveis, não são naturais, não são inocentes, por isso, a necessidade de contribuir no sentido de oferecer aportes teóricos, analítico-discursivos, levantar discussões que atuem nessas ações estereotipadas, com a intenção de que haja o respeito e a valorização da diferença, das mulheres, negros/as, homossexuais ou qualquer outro indivíduo que se permita adentrar em locais, áreas, profissões longe do seu “lugar-comum”.

Concebendo as subjetividades em constantes processos, ressalto que por meio do estudo, verifiquei que isso ocorre de diversas formas, por meio de relações, contatos, interações que os sujeitos desenvolvem consigo e com o outro. Nesse caso, a necessidade de que as discussões em torno das relações de gênero sejam enfatizadas, com o intuito de que tenhamos posturas menos sexistas e machistas, racistas, homofóbicas, com o intuito de contribuir com a valorização e o respeito em relação à diversidade existente no meio acadêmico.

Pelo exposto, é salutar mencionar que o desafio ainda está presente. As páginas finais deste texto, não remetem à finalização do estudo. Contrariamente a isso vislumbro que a partir desse momento é possível agregar sujeitos que apoiem essa discussão, a fim de que realizemos conjuntamente ações que apresentem as visões de mulheres, os/as negros/as, homossexuais sobre o processo de ensino e aprendizagem e constituição de subjetividades em

seus cursos. Almejar formar sujeitos com base numa formação ética, que considere a diversidade e as relações que ela abarca é um desafio.

E sobre a metáfora da gestação do trabalho apresentada nos primeiros parágrafos deste texto, informo que ela continua...

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEREDO, Vânia Dutra. Universidade. In. AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário: Educação da Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 11.340**, de 07 de Agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, 07 de agosto de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 21.076**. Decreta o Código Eleitoral. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1932. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.504**. Estabelece normas para as eleições. Brasília, 30 de setembro de 1997. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução no CNE/CES 11/2002**, de 11 de março de 2002. Institui as diretrizes curriculares do curso de graduação em engenharia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

CENTRAIS ELÉTRICAS DO NORTE DO BRASIL S.A - ELETRONORTE. **Termo de Compromisso que entre si a Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A – Eletronorte e a Universidade Federal do Pará – UFPA**. Brasília, 2005.

CABRAL, Carla Giovana e OLIVEIRA, Angélica Genuíno de. **Igualdade de gênero em ciência e tecnologia como indicador para um desenvolvimento social**. 2011. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-igualdadede.pdf>> .Acesso em: 15 ago. 2013.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**, n 21, p. 133-157, jul, 1988.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação e realidade**. v.1, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

CORRÊA, Raimunda de Nazaré Fernandes. **Gênero, Saber e Poder**: mulheres nas engenharias da Universidade Federal do Pará. 2011. 135 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PDTU – Universidade Federal Do Pará. Pará, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Labrys, Estudos Feministas / Études Féministes**, jan./jul., 2005. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys7/liberdade/anaalice.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade do saber. 21ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault, uma entrevista**: sexo, poder e política da identidade. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Revista Verve. São Paulo: NuSol, v.5, p. 260-276, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: o nascimento das prisões. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Bárbara Bezerra. **Diferenças de gênero na Pesquisa e Pós-Graduação em Engenharia no Brasil**. 2013. 70 f. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2013.

HAGO, Margareth. **A aventura de Contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

HARNER, Jane E. **A Mulher Brasileira e suas Lutas Sociais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília – DF, 2014.

JORDÃO, Patrícia. A Antropologia Pós-Moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v. 04, n. 1, 2004.

LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. In: **Revista Tecnologia e Sociedade**, nº 2, p.109-131, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade** – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER; Silvana

Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Sexualidade**: pedagogias contemporâneas. In: Pro-Posições, v. 19, n. 2(56), p. 17-23, mai/ago, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, Maria Olívia Beserra. **Mulheres Brasileiras – do voto às conquistas atuais**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

Mapa da Violência 2015: **Homicídio de Mulheres no Brasil**. 1ª ed. Brasília – DF, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Abordagens Pós-Estruturalistas de Pesquisa na interface Educação, Saúde e Gênero: perspectiva metodológica. In: **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis. vol. 08, n 2, p.9-41, 2000.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. (Des) Territorialização. In. AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org). **Abecedário**: Educação da Diferença. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 140, p. 587-604, maio/ago, 2010.

PARAISO. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: EDUSC, 2005.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-44.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. 302 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

ROCHA, Gilberto. **Todos Convergem para o lago**: hidrelétrica de Tucuruí, municípios e territórios na amazônia. Belém: NUMA/UFPA, 2008.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação e Gênero no Brasil. In. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 11, p. 07-18, 1981.

SALVADOR, Sileide France Turan Salvador. **Gênero na Engenharia**: o corpo docente em Curitiba/PR. 2010. 141 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. Dossiê: Feminismo em questão, Questões do feminismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n 16, p.137-150, 2001.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análises histórica. In. **Educação e realidade**. v.1, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

SILVA, C.D.*et.all*. Menos bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais**: as transformações na política de pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Porto Alegre: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!”: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a.

\_\_\_\_\_. A Entrevista na Pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b.

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “A hora e a vez do nomadismo identitário”. **Textos de História**, v. 8, nº 1-2, p. 47-84, 2000.

TEBET, Mani. Mulheres na engenharia: transgressões? **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008, Florianópolis, SC. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST38/Mani\\_Tebet\\_38.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST38/Mani_Tebet_38.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2013.

TEIXEIRA, Alessandra Luisa. Trabalho feminino e reestruturação produtiva: formas reconfiguradas de exploração ou novos horizontes de emancipação? In: PIMENTA, Solange Maria e CORRÊA, Maria Laetitia (Org.). **Gestão, Trabalho e Cidadania: novas articulações.** Belo Horizonte: Autêntica/CEPEAD/FACE/UFMG. 2001. p. 345-358.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Resolução nº 4. 138**, de 25 de maio de 2011. Institui o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Mecânica. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4.302**, de 20 de Agosto de 2012. Institui o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Elétrica. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4.267**, de 24 de Abril de 2012. Institui o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Civil. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 614**, de 28 de Junho de 2006. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará. 2006.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org.) **O Corpo Educado.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A: ROTEIROS DE ENTREVISTAS

As entrevistas ocorreram com base nos seguintes roteiros, sendo que de acordo com os/as interlocutores/as, houve a necessidade de adequarmos ou esclarecermos as perguntas, mas com a preocupação de mantermos o sentido das indagações.

Roteiro para as discentes e discente homossexual:

1. Qual é a importância de um curso superior?
2. O que lhe fez escolher um curso de engenharia?
3. Como sua família reagiu a essa escolha?
4. Fale sobre a permanência das alunas que ingressaram em sua turma? Houve abandono, evasões?
5. Quais as dificuldades encontrou/encontra em seu percurso como estudante de engenharia e o que costuma fazer para superá-las?
6. Pelo fato de ser mulher / homossexual num curso de engenharia, você já foi tratada de maneira preconceituosa?
7. Você acredita que questões como gênero, raça, inclusão e outras que tratam da diversidade devem ser vistas como integrantes do currículo oficial para a formação em engenharia?
8. Quais são os principais estereótipos que você lida no curso?
9. Existe diferença em ser homem ou mulher num curso de engenharia?
10. Quais suas aspirações profissionais com a conclusão do curso?
11. Você acredita que o mercado de trabalho está preparado para receber engenheiros/as independente de seu gênero, raça, sexualidade?

Roteiro para os discentes:

1. Qual é a importância de um curso superior?
2. O que lhe fez escolher um curso de engenharia?
3. Como sua família reagiu a essa escolha?
4. Quais as dificuldades encontrou/encontra em seu percurso como estudante de engenharia e o que costuma fazer para superá-las?

5. Sabendo que trata-se de um curso historicamente masculino devido a ênfase nas ciências exatas, você percebe relações preconceituosas em relação às mulheres, homossexuais, negros/as etc?

6. Você acredita que questões como gênero, raça, inclusão e outras que tratam da diversidade devem ser vistas como integrantes do currículo oficial para a formação em engenharia?

7. Existe diferente em ser homem ou mulher num curso de engenharia?

8. Quais suas aspirações profissionais com a conclusão do curso?

9. Você acredita que o mercado de trabalho está preparado para receber engenheiros/as independente de seu gênero, raça, sexualidade?

Roteiro para docentes:

1. Qual é a importância de um curso superior?

2. O que lhe fez escolher um curso de engenharia?

3. Por que você escolheu lecionar na área de engenharia?

4. Em sala de aula, você verifica estereótipos em torno de relações de gênero, raça, homossexualidade? Como você lida com isso?

5. Você acredita que questões como gênero, raça, inclusão e outras que tratam da diversidade devem ser vistas como integrantes do currículo oficial para a formação em engenharia?

6. Existe diferença no aprendizado de homens e mulheres nos cursos?

7. Você percebe relações de poder entre professores e professoras no campus?

8. Você acredita que o mercado de trabalho está preparado para receber engenheiros/as independente de seu gênero, raça, sexualidade?

## **ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)**

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “Relações de Gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de engenharia do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA”, sob orientação da professora Gilcilene Dias da Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar os efeitos discursivos das relações de gênero implicados na constituição de subjetividades nos cursos de engenharia do CAMTUC.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com alguma questão, pode negar-se a respondê-la.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail esa@ufpa.br e/ou com o orientador da dissertação, através do e-mail costagilcilene@gmail.com

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome do/a entrevistado/a

---

Edileuza de Sarges Almeida (pesquisadora)