

## Diversidade de gênero, produção de subjetividades e os desafios ao currículo do curso de Engenharia

Edileuza de Sarges Almeida<sup>i</sup>

Gilcilene Dias da Costa<sup>ii</sup>

### Resumo

Neste estudo, discutimos as relações de gênero nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará (CAMTUC/UFGPA). Problematicamos como são produzidas as subjetividades masculinas e femininas nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. Metodologicamente, foram realizados estudos documentais e entrevistas *in loco*. O aporte teórico, de cunho pós-estruturalista, embasa-se em Beauvoir (2016), Louro (2014), Foucault (2009, 2014), Scott (1995), Silva (2013) e Swain (2000). Como resultados, apontamos uma produção de subjetividades em permanente conflito, sobretudo no que diz respeito à presença feminina nos cursos pesquisados. Concluímos argumentando a necessidade de desnaturalizar estereótipos de gênero e práticas curriculares no ensino superior que reiteram a dominação masculina, descortinando novos cenários para a formação e a singularidade feminina no interior desses cursos.

**Palavras-chave:** gênero; subjetividade; currículo; engenharia.

*Gender diversity, subjectivity production and challenges to the Engineering course curriculum*

### Abstract

*In this study we discuss the gender relations in the Engineering courses at the Campus Universitário de Tucuruí of the Universidade Federal do Pará (CAMTUC/UFGPA). We problematize how male and female subjectivities are produced in Civil, Electrical and Mechanical Engineering courses. Methodologically, documentary studies and on site interviews were carried out. The theoretical contribution, of a post-structuralist nature, is based on Beauvoir (2016), Louro (2014), Foucault (2009, 2014), Scott (1995), Silva (2013) and Swain (2000). As a result, we point to a production of subjectivities in permanent conflict, especially with regard to the female presence in the researched courses. We conclude by arguing the need to denaturalize gender stereotypes and curricular practices in higher education that reiterate male domination, unveiling new scenarios for the formation and uniqueness of women within these courses.*

**Keywords:** gender; subjectivity; curriculum; engineering.

---

<sup>i</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Pedagoga na Universidade Federal do Pará / Campus Universitário de Tucuruí. E-mail: [esa@ufpa.br](mailto:esa@ufpa.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6810>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Docente Associada nível 4 da Universidade Federal do Pará/CUNTINS/Faculdade de Linguagem. Docente permanente do PGEDA/EDUCANORTE e PPGEDUC/UFGPA. E-mail: [gilcileneufpa@gmail.com](mailto:gilcileneufpa@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7156-5610>.

*Diversidad de género, producción de subjetividad y desafíos al currículo del curso de Ingeniería*

**Resumen**

*En este trabajo discutimos las relaciones de género en los cursos de Ingeniería en el Campus Universitario de Tucuuruí de la Universidad Federal de Pará (CAMTUC/UFPA). Para ello, se problematiza cómo se producen las subjetividades masculinas y femeninas en los cursos de Ingeniería Civil, Eléctrica y Mecánica. Metodológicamente, se realizaron estudios documentales y entrevistas in situ. La contribución teórica, de carácter postestructuralista, se basa en Beauvoir (2016), Louro (2014), Foucault (2009, 2014), Scott (1995), Silva (2013) y Swain (2000). Como resultado, se observa que hay una producción de subjetividades en conflicto permanente, especialmente con respecto a la presencia femenina en los cursos mencionados. Se concluye argumentando la necesidad de desnaturalizar los estereotipos de género y las prácticas curriculares en la educación superior que reiteran la dominación masculina, para que se revelen nuevos escenarios para la formación y la singularidad femenina en estos cursos.*

**Palabras clave:** *género; subjetividad; plan de estudios; ingeniería.*

## 1 PERCURSOS INICIAIS

O Campus Universitário de Tucuuruí – CAMTUC, vinculado à Universidade Federal do Pará – UFPA, criado no ano de 2005, especifica-se, sobretudo, pela oferta de cursos de graduação em Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica, Sanitária e Ambiental e Engenharia da Computação. Historicamente, o CAMTUC surgiu, principalmente, para atender uma demanda local pela formação de profissionais para atuarem na Usina Hidrelétrica de Tucuuruí, sendo fruto de um convênio entre a Universidade Federal do Pará e a Empresa Eletrobrás/Eletronorte.

Tal especificidade, em possuir graduações da área de Engenharia, torna o espaço do Campus com maioria masculina, seja de discentes e docentes. Nas rodas de conversas de discentes nos corredores, ouve-se, com frequência, piadas de cunho machistas, sexistas. Mas isso não ocorre apenas com os grupos de alunos/as, entre os/as servidores/as também acontece de circularem brincadeiras consideradas “neutras” com o fato de mulheres estarem solteiras, ainda não serem mães, de residirem sós, entre tantos rótulos. Estes cenários acadêmicos motivaram a realização do presente estudo sobre relações de gênero nos cursos de Engenharia do CAMTUC, que resultou na dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

Deste modo, nesta discussão, tomamos a categoria *gênero*, em uma perspectiva

pós-estruturalista, como uma construção que não se evidencia em conformidade com o caráter naturalista ou biológico. Distancia-se do binarismo sexista e é compreendido como uma categoria histórica de análise. É político, é subjetivo, relacional e está em constante construção (Scott, 1995; Louro, 2014).

Nosso estudo também envolveu discussão sobre *currículo* que, em conformidade com Silva (2013), é entendido como um artefato cultural, ou seja, não apresenta caráter especificamente técnico, como a simples definição de conteúdo, mas sim, como uma produção discursiva construída em meio a relações de poder, e que opera de modo significativo nas formações e constituições de subjetividades.

Neste contexto, a pesquisa buscou respostas às seguintes indagações: De que modo os discursos de gênero afetam a constituição das subjetividades de mulheres estudantes dos cursos de Engenharia do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC? Como são produzidos e disseminados os estereótipos de gênero nas dinâmicas desses cursos? Como se apresentam os currículos dos cursos de Engenharia do CAMTUC perante as questões de gênero e sexualidade? Como se dão as relações de gênero entre docentes e discentes dos cursos analisados? E, por fim, quais impactos os discursos de gênero provocam na formação e profissionalização de mulheres estudantes dos cursos de Engenharia?

Meyer (2014), ao reportar-se aos 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 nesse processo que emergam dúvidas em torno do que é instituído como natural; perceber as relações de poder; evitar lógicas binárias, desnaturalizar e familiarizar-se com o “estranho”, o que permita um estudo relevante e que assuma o caráter pós-crítico nas práticas de pesquisas.

Metodologicamente, pautamo-nos em abordagens e teorizações pós-estruturalistas, conforme Peters (2000), com o intuito de interligar as discussões sobre currículo às relações de gênero na educação superior. Inseridas no “movimento de pensamento da diferença”, atravessamos um campo inter ou transdisciplinar, que vai de Foucault aos estudos feministas, que não traça um processo metodológico fixo, mas que articula teorias, conceitos e práticas por experimentação aberta durante a investigação (Paraíso, 2014).

No período em que foi feita a pesquisa de mestrado (2015-2016), o *Campus* contava

com 850 discentes matriculados/as e 51 docentes. Foram entrevistados/as docentes e discentes, sendo: 07 (sete) discentes, (03 (três) mulheres e 04 (quatro) homens) e 06 (seis) docentes (03 professoras e 03 professores). A seleção de discentes interlocutores/as ocorreu de acordo com o período na graduação (alunos/as a partir do 7º período), uma vez que por estarem próximos à conclusão dos cursos, teriam acumulado experiências que interrelacionassem às discussões de gênero e aos aspectos formativos ligados às engenharias. Desse modo, objetivamos analisar contextos relacionados às fases iniciais (escolha do curso) e finais (experiências em sala de aula, em atividades práticas, estágios e aspirações profissionais), por isso, a definição de estudantes que estivessem a partir do 7º período do curso abarcariam esses aspectos.

No que concerne à seleção de docentes para o estudo, considerou-se a motivação voluntária em participar da pesquisa, seja com posicionamentos favoráveis ou contrários sobre a temática. Foram considerados, ainda, aspectos de gênero relacionados à prática docente, quantitativo de professoras mulheres nas faculdades, professoras que estiveram em cargos de gestão, de modo a dialogarmos sobre a atuação profissional e a presença de estereótipos de gênero nessas funções. Dessa maneira, tanto para a seleção de discentes quanto de docentes foi considerada a observação cotidiana sobre essas/es interlocutoras/es, de modo a nos aproximarmos e verificarmos posicionamentos sobre a temática de gênero presente nos diálogos, práticas físicas e curriculares, simbólicas e outras.

**Quadro 1 - Identificação geral dos/as discentes<sup>1</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.

**Quadro 2 – Identificação geral dos/as docentes<sup>2</sup>**

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

Fonte: Pesquisa de Campo / 2015-2016.

No que concerne à seleção dos relatos durante as conversas com interlocutores/as, produzimos um questionário semiestruturado que foi disponibilizado como possibilidade de dialogarmos sobre as temáticas de cada eixo. A definição de cada fala considerou a ênfase na relação com o assunto, além de sua contextualização, a presença cotidiana dos relatos/ações e os aspectos relacionados à postura durante as falas, uma vez que posicionamentos físicos, silêncios, entonações de voz e aspectos diversos engendraram os contextos das conversas e impulsionaram os relatos de cada interlocutor/a.

Pelo exposto, este texto apresenta recortes da pesquisa desenvolvida. Inicialmente, faremos a discussão entre currículo e gênero nos cursos de Engenharia, argumentando a importância de se efetivar um currículo plural. Essa temática abrirá caminho para apresentarmos e analisarmos os principais estereótipos de gênero identificados nas falas dos/as interlocutores/as, dentro dos aspectos relacionados à escolha do curso, aptidão para o cálculo, condição feminina e demais visões e estereótipos existentes nas relações de gênero efetivadas no CAMTUC. Nos subtópicos deste texto, buscamos problematizar sobretudo os pressupostos de uma escolarização generificada, contestando o processo histórico de negação do direito à mulher à educação formal e afirmando a singularidade feminina nos cenários da educação superior.

A relevância deste estudo se justifica perante a necessidade de discutirmos as relações de gênero que atravessam o meio social e educacional, já que há muito tempo presenciemos preconceitos e discriminações em relação às mulheres, acompanhando suas lutas por liberdade e dignidade na vida pública da sociedade e suas transgressões frente aos lugares instituídos pelo poder patriarcal. Desse modo, a visibilidade feminina ganha espaço e passa a ser analisada pelas instituições de ensino e pesquisa, favorecendo a construção de conhecimentos em diversas áreas como a educação, as letras e artes, a psicologia, o direito, a medicina, a sociologia, a filosofia, a engenharia entre tantas,

oferecendo aporte teórico e prático nas temáticas cujas relações de gênero e de poder se tornam o eixo de problematização e subversão.

## 2 RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO PLURAL E ESTEREÓTIPOS NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

### 2.1 Por que considerar um Currículo Plural nos cursos de Engenharia?

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).

Tomaz Tadeu da Silva (2013) chama a atenção para a compreensão de que currículo é uma produção, sendo relevante o considerarmos para além da estipulação de conteúdo e que possui papel fundamental na constituição das subjetividades. Ele é um dos elementos que as instituições escolares utilizam em seus processos pedagógicos para nortear as formações acadêmicas. Então, pensar num currículo para além de um instrumento técnico é um exercício necessário, pois, é por meio dele que as ações de ensino serão efetivadas e é nele que constam o tipo de sujeito que se pretende formar.

É inegável a importância de que os conteúdos de ensino dos currículos sejam vetores de valorização da diferença, isso justifica-se pelo fato de que os sujeitos possuem direito a usufruírem de um processo de educação inclusivo, onde todos/as sejam respeitados/as e que seus conhecimentos e histórias sejam reconhecidas, desde a educação básica ao ensino superior.

É este pensamento de educação como um elemento de emancipação, principalmente no ensino superior, que os/as interlocutores/as possuem, conforme relatos obtidos durante a pesquisa:

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, 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 de 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).

Nesses relatos, percebemos que o ensino superior é compreendido como uma oportunidade para valorização pessoal, acadêmica e profissional. Tendo assim, as instituições universitárias, participação fundamental no alcance deste objetivo.

No que concerne à UFPA, em seu estatuto há os seguintes 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. 1).

Nesse Estatuto, considera-se que, dentre os eixos fundamentais, temos o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica, assim como a valorização do pluralismo de ideias e de pensamentos, ou seja, a compreensão de que é preciso que as formações acadêmicas sejam pautadas no respeito e na valorização da diversidade sociocultural.

E um elemento significativo que contribua com o alcance deste princípio é o proposto por Santos e Almeida Filho (2008) como “ensino pluriuniversitário”, ou seja, uma

ação educativa que ultrapasse os muros acadêmicos e envolva a comunidade local, regional, que o conhecimento construído tenha relação com os sujeitos e seu entorno e que, entre outras questões, haja a valorização dos sujeitos e suas diferenças. Isso requer mudanças acadêmicas, profissionais, pessoais, culturais. Requer currículos onde a diferença seja um elemento significativo, relevante, de modo que haja o reconhecimento dos sujeitos nestes documentos oficiais.

Especificamente ao nos voltarmos para a discussão da diferença de gênero, envolvemo-nos nas teorizações curriculares pós-críticas que evidenciam questões como: diferença, discurso, saber-poder, cultura, etnia, raça, gênero, sexualidade, alteridade, entre outros, em que não somente aspectos econômicos, estruturais constituem as formações subjetivas, mas também aspectos relacionados à diferença, ao que nos torna singulares e ao mesmo tempo múltiplos (Silva, 2013).

Nesse sentido, “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), em outras palavras, temos a emergência de um sujeito descentrado, indeterminado, inconcluso e que possui características singulares que devem ser reconhecidas e valorizadas no contexto educacional.

Não se enfatiza mais a verdade, mas se discute o que é considerado como verdade e o porquê de determinados conhecimentos, grupos em detrimento de outros. Trata-se, assim, de relações de poder encontradas nos currículos. E a cultura, com seu ethos primordial, aparece como sendo constituída como uma “zona de produtividade”, que envolve relações sociais e que também está envolvida por relações de poder (Silva, 2010).

É neste contexto que nos direcionamos para as discussões dos currículos dos cursos de engenharia do CAMTUC/UFGA. Com um olhar desconfiado, que questiona e que indaga sobre a formação almejada e, principalmente, sobre os sujeitos que se constituem, conforme Silva:

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).

Isso é encontrado nos cursos de engenharia. Considera-se um nicho masculino. Lugar de homens. De seres que calculam. Racionais. Por serem a maioria, estão imbuídos

por estereótipos que reforçam a relação entre esses cursos e os homens. Assim, nos debruçamos sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica do CAMTUC, aprovados por meio das resoluções nº 4.267, de 24 de abril de 2012, nº 4.302, de 20 de agosto de 2012 e nº 4.138, de 25 de maio de 2011, respectivamente.

Esses documentos possuem a estruturação orientada pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROEG da UFPA (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.) e estão em conformidade com o que estabelece a Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.

No entanto, além dos aspectos obrigatórios e formais, nossa atenção voltou-se para o tipo de formação e de sujeitos que se almeja. Percebemos a preocupação com a formação técnica e prática que objetiva, principalmente, o desenvolvimento regional. Para isso, os cursos embasam-se em áreas que possam alcançar a Matemática, a Física, a Química, a Computação e outras, onde não se vislumbra uma formação envolvida no que Azeredo (2009) enfatiza como a universidade sendo um ambiente de inter-relação de teoria e prática, de discussão, reflexão, investigação.

Além disso, os PPCs ressaltam a importância de uma formação em que os discentes sejam capazes de obter “visão humanística, ética e política”, no entanto, há ausência de aspectos que contribuam para isso, pois, não há na definição das disciplinas, estágios ou demais ações acadêmicas, a presença de temáticas que envolvam questões da diferença, diversidade, da interculturalidade, do gênero e outras questões que vão além da formação técnica.

Esta formação técnica requer conhecimentos, aparatos e ambientes técnicos, ou seja, está relacionada com o masculino, invisibilizando a presença feminina nesses espaços.

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).

Esse currículo masculino almeja aspectos como liderança, espírito empreendedor, capacidade de inovação, atitude proativa, tomada de decisões, relacionamento interpessoal, expressão oral e escrita, visão sistêmica e multidisciplinar, capacidade de autoaprendizado, visão gerencial e outras, que são noções estereotipadas como pertencentes ao meio masculino, como algo que está diretamente relacionado à construção de subjetividades masculinas, assim, os cursos vão se desenhando para atender a esses sujeitos e “constrói-se um território fechado, com códigos e regras próprias, ao qual poucos têm acesso” (Nodari, 2009, p. 181).

Deste modo, os currículos analisados evidenciam a importância do conhecimento matemático, da formação racional, de sujeitos técnicos que vislumbrem uma formação acadêmica e profissional que os possibilitem agir de acordo com essas características.

Pacheco (2005) ressalta que:

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).

Com a percepção de que há a ausência de temáticas que envolvem a diferença nos currículos oficiais dos cursos, indagamos docentes e discentes sobre a importância de se inserir as discussões da diversidade de gênero nos PPC's e nas ações pedagógicas dos cursos, e obtivemos os seguintes relatos:

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 horaria 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 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 houvesse a necessidade de colocar isso, o que eu acho que não há (Samuel, 2016).

Considerando os relatos de docentes e discentes dos cursos de engenharia, percebemos que eles partem do princípio de que as discussões de gênero poderiam evidenciar e contribuir ainda mais para o cenário de segregação, discriminação, preconceitos naquele ambiente, e que outras fontes de informação como jornais, internet e outros podem oferecer os conhecimentos suficientes para essas discussões, havendo,

assim, a concordância com o silenciamento e a invisibilização dessas temáticas nos cursos.

Louro (2014) ressalta que nesses ambientes de ciência, caracterizada pela sua neutralidade, as temáticas de gênero, que não são neutras, mas sim questionadoras, não estão presentes nesses espaços, pela falsa ideia de normalidade, o que contribui para o silenciamento, ocultamento da diferença e pela manutenção dos padrões hegemônicos. Deste modo, percebemos a necessidade de que haja a emergência das questões que envolvem as diferenças socioculturais e de gênero nos cursos de engenharia, de modo que tenhamos um currículo plural, que questione, indague e contribua significativamente com a formação das subjetividades dos sujeitos. Um currículo que, segundo Paraíso (2010), considere que a diferença, o aspecto constitutivo das subjetividades, seja uma “realidade em potencial”, que ainda não foram formadas” (Paraíso, 2010, p. 592), tratando-se de uma construção que questione os padrões étnicos, culturais, políticos, de gênero entre outros.

Mas, se no currículo há ausências, quais os efeitos das relações de gênero nos cursos de engenharia?

## **2.2 Discursos e estereótipos de gênero nos cursos de engenharia: são realmente cursos para homens?**

Scott (1995) e Louro (2014) delineiam as discussões de gênero por meio da perspectiva pós-estruturalista. Assim, trata-se de uma categoria de análise que é construída com base nas relações entre os sujeitos. Anteriormente, gênero restringia-se ao aspecto biológico que definia homens e mulheres, no entanto, com os estudos feministas, tem-se investido no caráter relacional, político, cultural que envolve as discussões de gênero.

Um elemento primordial na discussão de gênero diz respeito à presença de microrrelações de poder. Foucault (2009) evidencia que essas relações influenciam consideravelmente nos modos de ser masculino e feminino, nas constituições das subjetividades plurais. Assim, a subjetividade é compreendida, conforme Rago (2013), como um processo constituído por diversas experiências entre o sujeito consigo mesmo e com o outro, numa reciprocidade de ações em que um influencia na constituição subjetiva do outro.

Apesar dos avanços relacionados à temática de gênero, ainda é evidente nos ambientes sociais e institucionais a predominância dos padrões hegemônicos masculinos em detrimento das mulheres. Tem-se determinados comportamentos, atitudes, padrões educacionais, espaços e profissões como “historicamente” definidas para esses sujeitos.

No que concerne à educação, percebemos que durante muito tempo, segundo Louro (2014), as mulheres foram educadas para agirem como boas esposas e mães, então, suas trajetórias educacionais pautava-se em valores como fragilidade, sensibilidade, emoção, enquanto os homens eram educados para os espaços públicos, carregando consigo valores como dominação, autoridade, racionalidade e outros.

Isso reflete nas escolhas acadêmicas e profissionais. Há cursos superiores caracterizados pela presença feminina (magistério, enfermagem, assistência social e outros), enquanto outros são direcionados para a masculinidade hegemônica (medicina, matemática, engenharia e outros), onde percebemos que as características relacionadas ao ser masculino e feminino são naturalizadas e influenciam nas escolhas acadêmicas e profissionais (Connell, 1995).

No entanto, o fato de serem cursos considerados masculinos não impediu que as mulheres adentrassem neles. Nos cursos de engenharia, objeto deste estudo, há a presença feminina, e então, há a necessidade de desconstrução de determinados estereótipos e padrões com o intuito de que a diferença seja respeitada nesses espaços.

Após a análise documental dos currículos dos cursos, partimos para o levantamento de informações por meio das entrevistas. Com os relatos, foi possível internalizar uma série de conhecimentos acerca dos estereótipos que envolvem os cursos de engenharia. Deste modo, passaremos a discutir sobre as motivações para a escolha dos cursos, uma vez que desde esse processo existe a presença das relações de gênero.

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 faria 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 disserem 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, apesar 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 (Profa. 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 (Profa. Jaqueline, 2015).

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, apesar de que eu era caçula das quatro (Profa. Cristina, 2016).

Ah, eu escolhi porque queria ver o curso superior como uma possibilidade de emancipação social (Profa. Jaqueline, 2015).

Por meio dos relatos, verificamos motivações diversas para a escolha de cursos engenharia. Os homens evidenciaram o gosto pela tecnologia, pela área de cálculos. As mulheres falaram sobre o gostar de matemática aliado à realização de uma vontade do pai e à possibilidade de emancipação, independência financeira, ou seja, verificamos que para os homens trata-se de uma trajetória “normal”, mas para as mulheres há a busca por outras questões além do “gostar”, que é a necessidade de corresponder a um desejo paterno e/ou à busca por almejar independência financeira.

Swain (2000) ressalta que as mulheres possuem amarras históricas e que há a necessidade de libertação desses grilhões, de modo que os estereótipos ligados ao aspecto feminino sejam questionados. Buscar independência financeira é um deles, pois, durante muito tempo as mulheres dependeram de pais e maridos para o seu sustento e para a educação formal, portanto, ao nos remetermos aos relatos vislumbramos o objetivo de desatrelar as amarras do patriarcado que a sociedade impõe às mulheres.

Por sua vez, Beauvoir (2016, p. 900) evidencia que “na medida em que a mulher quer ser mulher, sua condição independente cria nela um complexo de inferioridade”, ou seja,

ao tentar aliar a independência às demais “obrigações” femininas, a mulher acumula ressentimento e culpa por tentar “se desatrelar” dos padrões de submissão impostos pela sociedade.

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, 2016, p. 813-814).

Motivamo-nos a saber, ainda, como os/as interlocutores/as percebem diferenças relacionadas ao exercício do magistério nos cursos de engenharia:

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 (Profa. 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 (Profa. Elizete, 2015).

Estando presentes, as relações de poder evidenciaram que o docente é menos acessível, menos flexível, já as professoras carregam as características de flexibilidade, sensibilidade, abertas ao diálogo, “boazinhas” e de que suas falas possam ser questionadas, denotando diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito ao seu contato com os/as discentes e docentes. Isso é discutido por Louro (2014):

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, 2014, p. 111).

No que concerne à relação existente entre os gêneros, Simone de Beauvoir (2016, p. 903) 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”, 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.

Foucault (2014) reitera que a compreensão de que essas características (homem racional x mulher sensível) diz respeito ao processo de disciplinarização dos corpos, com os mecanismos que a sociedade utiliza para manter esses padrões. Esses mecanismos existem nos ambientes familiares, religiosos, políticos, culturais e outros que disseminam, por meio das microrrelações de poder, esses estereótipos contribuem para a manutenção do poder.

Temos ainda diálogos referentes a gênero nas salas de aula, em que, quando são levantadas essas discussões a visão em torno da mulher ainda está atrelada ao ambiente doméstico, como percebemos abaixo:

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).

Isso posto, indagamos: o que demonstra a relação de poder entre a mulher e o ambiente doméstico? Por que somente as mulheres e meninas devem lavar a louça? Por que esta atribuição está relacionada a uma mulher? Para Perrot (2012, p. 114-115), “o caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa”, assim, o que para os homens é um “peso” ou quando o homem realiza alguma atividade doméstica está “ajudando” as mulheres, para elas essas ações tornam-se suas

responsabilidades, obrigações, já que assim tornam-se “boas mães”, “boas esposas”, segundo a tradição patriarcal.

Então, nos relatos levantados percebemos que a afirmação de que as mulheres estão para o trabalho doméstico é proporcional ao fato de que os homens estão para os cálculos, conforme a seguir: “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). Isso nos permite pensar em duas análises que remetem ao conteúdo sexista do binarismo homem x mulher: a primeira está relacionada à “aptidão” para o cálculo, como elemento característico dos homens, e a segunda, diz respeito ao “esforço” em compreender essas questões da lógica, como elemento característico das limitações das mulheres.

No que diz respeito a essa “aptidão”, Walkerdine (1995) explicita a lógica desse binarismo pelo entendimento de que o homem, segundo a lógica patriarcal, possui certa superioridade racional, desenvolve bem o raciocínio lógico, calculista de modo que evidencia a “masculinidade raciocinante”, assim, com esse pensamento, naturalmente, os homens são bons para o cálculo. E, nesse contexto, cabe à mulher o “esforço” em buscar compreender o que não lhe é tido como limite natural, com o intuito de amenizar essas falhas/dificuldades que são encontradas no campo das engenharias.

Tebet (2008), ao discutir sobre as mulheres nos cursos de engenharia, as denomina como “transgressoras”, e que para elas há a necessidade de buscar meios para legitimar-se como integrantes de um espaço tido como masculino “enquanto os alunos não precisam ‘provar’ que são bons, exatamente porque a engenharia já é considerada como um campo deles” (Tebet, 2008, p. 3).

Beauvoir (2016) também evidencia essa desigualdade reforçada nos ambientes escolares, ressaltando que “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” (Beauvoir, 2016, p. 900), ou seja, pelo discurso patriarcal, há a compreensão de que os homens são melhores e que esse pensamento é internalizado nos sujeitos e disseminado e mantido como padrão hegemônico.

Outra questão mencionada no estudo diz respeito ao modo com que os corpos

femininos são percebidos no interior desses cursos, destacando o seguinte relato:

Aí 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).

Por ser tratar de curso de engenharia espera-se que não haja o cuidado ou o interesse em se manter uma “boa aparência” já que o “normal” não é o cuidado com os corpos, aparência, havendo assim a disseminação de características comuns para quem cursa engenharia. No entanto, quando há a presença de alguém que foge a este padrão, há a caracterização da discente como “burrinha” ou que está em busca de alcançar privilégios em função de seu corpo/vestimenta.

Outro aspecto que diz respeito às relações de gênero nos cursos de engenharia está direcionado para as aspirações profissionais, onde tivemos os seguintes relatos:

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 [...]. 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. Aí 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).

Aqui percebemos questões em que “cargos brutos” podem não receber mulheres, por essas obterem características femininas (sensibilidade, fragilidade) que as impediriam

de desenvolver um bom trabalho. Nesse sentido, considerando a competitividade dos ambientes profissionais, Queiroz (2001, p. 152) ressalta que “o lugar da competição termina por revelar-se um lugar masculino”, devido a essas características de masculinidades hegemônicas existentes nos espaços do mercado de trabalho.

Lombardi (2006) também evidencia que nos ambientes profissionais relacionados à engenharia a presença feminina apresenta a tendência em diminuir, devido aos aspectos hegemônicos que a área requer. Ou, caso isso não ocorra, é provável que as mulheres assumam áreas administrativas, burocráticas, onde o contato com demais homens é menor.

Além disso, notamos a “falta de credibilidade” que as mulheres possuem para atuar na docência de cursos de engenharia, o que ocasionou até a possibilidade de afastamento da discente em exercer essa atividade profissional, onde percebemos que a ideia de autoridade que acompanha os homens faz com que eles desenvolvam suas atividades profissionais de modo mais tranquilo, o que não ocorre com as mulheres, uma vez que elas devem apresentar, além de conhecimentos satisfatórios, um amplo reforço cotidiano, de que são capazes de desenvolver as atividades ligadas ao magistério, conforme citação 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 da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/as alunos/as (Louro, 2014, p. 111).

Desse modo, consideramos premente a necessidade de que os discursos patriarcais e os estereótipos ligados às relações de gênero sejam discutidos nos cursos de formação, com o intuito de que preconceitos, discriminações, padrões hegemônicos ligados às masculinidades e às feminilidades sejam questionados e, assim, haja a produção de novas subjetividades e a circulação de singularidades femininas nos ambientes institucionais que, historicamente, foram constituídos como espaços de dominação masculina.

### 3 PALAVRAS FINAIS

As motivações que resultaram nessa pesquisa pautaram-se nas análises sobre a constituições de subjetividades de discentes e docentes no CAMTUC, de modo a analisarmos como os estereótipos se disseminavam desde as atitudes em salas de aula, corredores até no currículo formal dos cursos.

Evidenciamos a especificidade do Campus em ofertar apenas cursos de graduação e pós-graduações nas áreas de engenharia, denotando um espaço carregado por ações sutis e já interiorizadas que reforçaram o ambiente como predominantemente masculino. Nesse meio, subjetividades masculinas e femininas são construídas, por isso, a importância de que ações preconceituosas e discriminatórias relacionadas a gênero sejam questionadas e discutidas para que se torne um espaço que valoriza, efetivamente, a diferença.

Adentrar nesse ambiente, para as mulheres, é uma estratégia de resistência, é subversivo. E como instituição de ensino superior que apresenta em seus princípios a valorização da diversidade, é fundamental que seja garantida a permanência e a conclusão dos cursos pelas mulheres, sem que elas carreguem experiências negativas durante suas formações acadêmicas.

No que concerne aos documentos oficiais dos cursos investigados, percebemos o ocultamento das discussões de gênero. Há o predomínio da formação de caráter técnico. Os currículos apresentam o objetivo de oferecer formação integral, mas em suma, percebemos a valorização de conhecimentos quantitativos, o saber calcular, o pensar racional, mas não evidenciam as discussões que estão presentes nas relações entre os sujeitos e que influenciam nas constituições de subjetividades naquele espaço. É preciso pensar num currículo plural, de modo que haja o respeito e a valorização das diversidades e diferenças existentes no Campus.

As relações de poder, evidentemente, mostraram-se presentes nesse ambiente, atuando como forças que contribuem para a manutenção dos preconceitos e discriminações. Por meio delas, os docentes vestem-se de autoridade em relação às professoras e alunas, colocam em xeque o pensamento e o agir feminino e, assim, atuam na manutenção deste espaço de caráter masculino. No entanto, no pensamento foucaultiano, junto às microrrelações de poder existem as estratégias de resistências, e

são essas que devem ser incitadas para que os padrões hegemônicos sejam questionados e haja mudanças nos espaços com dominação masculina.

No interior dos cursos de engenharia é preciso questionar por que a mulher é vista como “esforçada”? Por que o homem tem o gosto “natural” pelas exatas? Por que o corpo da mulher pode ser um objeto de sedução? Por que elas ocupam marginalmente esses cursos? Por que as mulheres são só vistas como sensíveis? É preciso indagar essas e outras questões que instiguem a reflexão sobre padrões estabelecidos, tabus, estereótipos que contribuem para a manutenção da caracterização de espaços de poder entre homens e mulheres.

Acrescentamos, ainda, a importância de desnaturalizar discursos e práticas curriculares em que a mulher deve ser a submissa, aquela que escuta, para que esse cenário mude e sejam estabelecidas mais estratégias de resistências femininas, que as tornem protagonistas em suas formações acadêmicas e que sejam, realmente, respeitadas por estarem em espaços que escolheram estar.

Por fim, ressaltamos que é necessário questionar, desnaturalizar, desconstruir, desmistificar, derrubar padrões, estereótipos e demais ações em que haja o sentimento de superioridade/dominação masculina em relação à mulher. Sendo urgente a discussão de estratégias que proponham a valorização da diversidade de gênero e o respeito às diferenças nos mais amplos espaços da sociedade, entre os mais diversos sujeitos e, neste caso, no interior dos cursos de engenharia.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, Vânia Dutra. Universidade. *In*: AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Abecedário: Educação da Diferença**. Campinas: Papirus, 2009. p.183-185.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. **Resolução no CNE/CES 11/2002, de 11 de março de 2002**. Institui as diretrizes curriculares do curso de graduação em engenharia. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.1, n. 1, 1995.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: o nascimento das prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. **Revista Tecnologia e Sociedade**, n. 2, p.109-131, 2006. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2467>. Acesso em: 27 mar. 2024

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar. Abordagens Pós-Estruturalistas de Pesquisa na interface Educação, Saúde e Gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p.49-63.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. (Des) Territorialização. *In*: AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Abecedário**: Educação da Diferença. Campinas: Papirus, 2009. p.180-182.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p.25-47.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

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

SANTOS, Boaventura Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análises histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.1, n. 1, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais**: as transformações na política de pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “A hora e a vez do nomadismo identitário”. **Textos de História**, v. 8, n. 1-2, p. 47-84, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27803>. Acesso em: 29 mar. 2024.

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: 29 jun. 2020.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 614, de 28 de junho de 2006**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará. 2006.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 4. 138, de 25 de maio de 2011**. Institui o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Mecânica. 2011.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 4.267, de 24 de abril de 2012**. Institui o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Civil. 2012b.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 4.302, de 20 de agosto de 2012**. Institui o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Elétrica. 2012a.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Nota: Devido à manutenção da privacidade e anonimato dos/as interlocutores/as, adotamos nomes fictícios neste estudo.

<sup>2</sup> Nota: Devido à manutenção da privacidade e anonimato dos/as interlocutores/as, adotamos nomes fictícios neste estudo.

Recebido em: 30/06/2020

Aprovado em: 05/04/2024.

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.