



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

MULHERES NA CIÊNCIA
DE BRUXAS A CIENTISTAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA FEMININA
NA DOCÊNCIA NO IFPR

CASCADEL - PR
2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

**MULHERES NA CIÊNCIA
DE BRUXAS A CIENTISTAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA FEMININA
NA DOCÊNCIA NO IFPR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva

**CASCADEL - PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unoeste.

Lewandowski, Jacqueline Maria Duarte
Mulheres na Ciência. De bruxas a cientista: uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR / Jacqueline Maria Duarte Lewandowski; orientador João Carlos da Silva. -- Cascavel, 2025.
190 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Mulheres. 4. Ciência. I. Silva, João Carlos da, orient. II. Título.

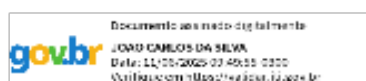
FOLHA DE APROVAÇÃO



JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

Mulheres na Ciência. De bruxas a cientistas: uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) – João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Silvana Lazzarotto Schmitt

Instituto Federal do Paraná - Capanema (IFPR)



Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Andréa Cristina Martelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Eliane Pinto de Góes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Cascavel, 10 de junho de 2025

DEDICATÓRIA

Às mães cientistas que se viram forçadas a interromper suas carreiras diante da ausência de apoio institucional.

Às mulheres que renunciaram à maternidade para seguir seu caminho na Ciência.

Às acadêmicas brilhantes que tiveram seu espaço negado por uma estrutura que ainda silencia vozes femininas.

Às pesquisadoras cujas investigações foram interrompidas por um sistema machista e patriarcal que insiste em invisibilizar o protagonismo das mulheres na produção de conhecimento.

E a todas as mulheres cientistas que, apesar de tudo, seguem resistindo e fazendo Ciência.

AGRADECIMENTOS

Tenho imensa gratidão a expressar. Muitas pessoas fizeram parte desta caminhada durante o doutoramento. Em primeiro lugar, agradeço às conspirações do Universo, que tornaram possível minha entrada no Programa, mesmo após ficar em segundo lugar na lista de suplência — o impossível aconteceu, e eu fui chamada. Agradeço a todas(os) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que integraram essa trajetória, especialmente durante o período da pandemia — tempos desafiadores — por me ouvirem, acolherem e, por vezes, chorarem comigo.

Expresso minha profunda gratidão e reconhecimento às notáveis mulheres que compuseram a banca examinadora: Prof.^a Dr.^a. Eliane Góes, prof.^a Dr.^a. Andreia Martelli, prof.^a Dr.^a. Silvana L. Schmitt e prof.^a Dr.^a. Isaura Mônica Zanardini. Foram escolhidas não apenas por sua excelência acadêmica, mas também por integrarem, de maneira singular, a minha trajetória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Carlos, cuja paciência singular guiou cada etapa desta jornada. Sua orientação sensível, generosa e constante foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha formação enquanto pesquisadora. Agradeço por cada ensinamento compartilhado e por acreditar no meu caminho.

Às docentes do Instituto Federal do Paraná (IFPR) que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa — sem as quais este trabalho não teria sido possível. Agradeço, ainda, ao IFPR pelo afastamento concedido para fins de qualificação e pela autorização para a realização desta pesquisa na instituição.

À minha família, que sempre acreditou em mim e me encorajou a seguir adiante. Ao meu esposo, Andrey, e ao meu filho, Bruno, que estiveram sempre ao meu lado com paciência, compreensão e apoio incondicional — esta conquista, que tanto almejei, também é de vocês.

À minha mãe, exemplo de força e coragem, que sempre acreditou na minha capacidade de ser o que eu quisesse. Quando desejei ser escritora, depois advogada e, mais tarde, professora, ela jamais duvidou — em cada sonho, ela dizia: “Você pode.” Às minhas amigas, pelo incentivo, pela escuta acolhedora e pelas trocas tão significativas ao longo desta jornada. Em especial à Claudia, minha fiel companheira nos momentos de lágrimas, conversas profundas e múltiplas leituras do texto — sempre me mostrando a luz quando tudo parecia escuridão.

“Triste, Louca ou Má

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar
Um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define (você é seu próprio lar)

Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar
E o homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só”

Canção de Francisco, El Hombre

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Mulheres na Ciência. De bruxas a cientistas. Uma análise da presença feminina na docência no IFPR. 2025.** 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

O objetivo central desta tese consiste em investigar a atuação docente feminina na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A pesquisa procura analisar os discursos que constituem as mulheres como produtoras e disseminadoras do saber científico, inseridas em uma sociedade estruturada por relações de classe e de gênero. A questão de pesquisa que orientou o estudo foi: *em que medida as relações de gênero influenciam as escolhas profissionais das docentes?* A investigação buscou compreender como a educação profissional se consolidou historicamente como um espaço predominantemente masculino, sobretudo nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Nesse sentido, a tese se propõe a discutir os processos históricos de inserção feminina na docência da Educação Profissional e Tecnológica, com foco no IFPR, tensionando a concepção capacitista, fragmentária e segregacionista que historicamente marcou a educação voltada às classes trabalhadoras. Inspirada no percurso que vai das chamadas “bruxas” perseguidas ao longo da história até as mulheres que hoje produzem ciência, a pesquisa problematiza as permanências e rupturas que atravessaram este processo. O referencial teórico está ancorado nas contribuições de Michelle Perrot (2019), Heleieth Saffioti (2013), Jane Soares de Almeida (1998/2004), Andréa Lisly Gonçalves (2006), Silvia Federici (2017), Guacira Lopes Louro (1986) e Gerda Lerner (2020), autoras que oferecem suporte para compreender as relações de gênero, as dinâmicas de poder e os processos históricos de marginalização feminina na ciência e na educação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que combinou análise documental e bibliográfica com investigação de campo. Para a etapa empírica, foi aplicado um questionário às docentes, de modo a levantar dados sobre sua trajetória acadêmico-profissional, as percepções sobre a prática docente e as experiências no ambiente institucional. Os resultados demonstraram que, embora as mulheres estejam presentes em todas as áreas e cursos ofertados, a igualdade se limita à presença, não se estendendo às condições de trabalho, reconhecimento profissional ou acesso a posições de maior poder decisório. Nos cargos de gestão, as mulheres concentram-se majoritariamente em funções gratificadas de menor nível hierárquico, enquanto os homens ocupam preferencialmente o alto escalão. Outro dado relevante refere-se às experiências de assédio moral, preconceito e brincadeiras sexistas: 77% das docentes afirmaram ter vivenciado ou testemunhado essas situações no ambiente institucional. Os depoimentos também revelaram as tensões derivadas das relações de gênero, envolvendo, por exemplo, a conciliação entre carreira, maternidade e família, os desafios ao optar por carreiras historicamente masculinizadas, e a resistência enfrentada ao assumir cargos de gestão. Em síntese, a pesquisa confirma a tese de que as mulheres docentes do IFPR estão presentes em todas as áreas científicas, embora ainda enfrentem desigualdades estruturais e simbólicas em relação aos homens. Para a maioria das entrevistadas, a prática docente se configura como uma forma de fazer ciência, independente da área de conhecimento em que atuam, reforçando sua identidade como mulheres cientistas.

Palavras-chave: Educação, História da Educação, Educação Profissional e Tecnológica; Áreas STEM; Mulheres na Ciência.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Women in Science: From Witches to Scientists. An Analysis of Female Presence in Teaching at IFPR.** 2025. 190 pages. Dissertation (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

The central objective of this thesis is to investigate the professional practice of female teachers in Professional and Technological Education, specifically within the scope of the Federal Institute of Paraná (IFPR). The research seeks to analyze the discourses that constitute women as producers and disseminators of scientific knowledge, situated within a society structured by class and gender relations. The research question guiding this study was: To what extent do gender relations influence the professional choices of female teachers? The investigation aimed to understand how professional education has historically been consolidated as a predominantly male space, especially in STEM fields (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). In this sense, the thesis proposes to discuss the historical processes of women's insertion into teaching in Professional and Technological Education, with a focus on the IFPR, challenging the ableist, fragmented, and segregationist conception that has historically marked education directed at working-class populations. Inspired by the trajectory that goes from the so-called "witches" persecuted throughout history to the women who produce science today, the research problematizes the continuities and ruptures that have shaped this process. The theoretical framework is anchored in the contributions of Michelle Perrot (2019), Heleieth Saffioti (2013), Jane Soares de Almeida (1998/2004), Andréa Lisly Gonçalves (2006), Silvia Federici (2017), Guacira Lopes Louro (1986), and Gerda Lerner (2020), authors who offer support for understanding gender relations, power dynamics, and the historical processes of female marginalization in science and education. Methodologically, this is a qualitative, exploratory, and descriptive study that combined documentary and bibliographic analysis with field research. For the empirical stage, a questionnaire was administered to female teachers in order to collect data on their academic and professional trajectories, their perceptions of teaching practice, and their experiences within the institutional environment. The results showed that although women are present in all areas and courses offered, equality is limited to their presence and does not extend to working conditions, professional recognition, or access to positions of greater decision-making power. In management positions, women are mostly concentrated in lower-level compensated roles, while men predominantly occupy the highest hierarchical positions. Another relevant finding concerns experiences of moral harassment, prejudice, and sexist jokes: 77% of the teachers reported having experienced or witnessed such situations within the institution. The testimonies also revealed tensions arising from gender relations, involving, for example, balancing career, motherhood, and family, the challenges of choosing historically male-dominated careers, and the resistance faced when taking on leadership positions. In summary, the research confirms the thesis that female teachers at IFPR are present in all scientific areas, although they still face structural and symbolic inequalities compared to men. For most of the respondents, teaching practice is configured as a form of doing science, regardless of their specific field of knowledge, reinforcing their identity as women scientists.

Keywords: Education; History of Education; Vocational and Technological Education; STEM Fields; Women in Science.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de servidores por Função Gratificada.....	124
Gráfico 2- Número de servidores por gênero com Função Gratificada.....	124
Gráfico 3- Número de servidores por raça com Função Gratificada.....	125
Gráfico 4-Número de Funções Gratificadas por gênero	126
Gráfico 5-Número de Funções de Coordenação de Curso por gênero	127
Gráfico 6-Número de Cargos de Direção por gênero	128
Gráfico 7-Formação acadêmica das docentes	130
Gráfico 8-Percentual de docentes por área.....	131
Gráfico 9-Percentual de docentes que se autodeclaram cientistas	145
Gráfico 10-Docentes expostas a assédio ou constrangimento sexista	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Curso Técnico de Produção de Moda - Campus Goioerê	109
Tabela 2 -Curso Técnico de Produção Cultural – campus Paranaguá	110
Tabela 3 - Curso Técnico de Processos Fotográficos – campus Curitiba	110
Tabela 4 - Curso Técnico em Mecânica – campus Paranaguá	111
Tabela 5 -Curso Técnico em Mecânica – campus Campo Largo	112
Tabela 6 -Curso Técnico em Mecânica – campus Curitiba	113
Tabela 7 -Curso Técnico em Mecânica – campus Telêmaco Borba	113
Tabela 8 -Curso Superior em Engenharia Elétrica – campus Telêmaco Borba	114
Tabela 9 - Curso Superior em Engenharia Elétrica – campus Paranaíba	115
Tabela 10 -Curso Superior de Engenharia de Controle e Automação – campus Jacarezinho	116
Tabela 11 -Curso Superior de Pedagogia - campus Curitiba	117
Tabela 12 -Curso Superior de Pedagogia - campus Pitanga	118
Tabela 13 -Curso Superior de Pedagogia - campus Palmas	119
Tabela 14 -Total dos dados por núcleo e por curso/campus no Ensino Médio	120
Tabela 15 -Total dos dados por núcleo e por curso/campus no Ensino Superior	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lei Educacional de 1827 - Arquivo Nacional	58
Figura 2 - Mapa dos Campi do Instituto Federal do Paraná	104
Figura 3 - Nuvem de palavras “Enfrentamentos de Gênero	150
Figura 4 - Ilustração do livro "Clube da Luta Feminista - Um manual de Sobrevivência (para um ambiente de trabalho machista)	156

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABL	Academia Brasileira de Letras
AI-5	Ato Institucional número 5
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
C&T	Ciência e Tecnologia
CD	Cargo de Direção
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEO	Chief Executive Officer
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETENE	Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste
CF	Constituição Federal
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNU	Concurso Nacional Unificado
COM	Diretoria de Comunicação do IFPR
COUN	Conselho Superior
CTEM	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
DAINF	Departamento Acadêmico de Informática
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAC	Diretoria de Expediente e Apoio aos Campi do IFPR
DGTI	Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFPR
DI	Diretoria de Infraestrutura do IFPR
DPESP	Diretoria de Programas Especiais do IFPR
DRI	Diretoria de Relações Institucionais do IFPR
DRINT	Diretoria de Relações Internacionais do IFPR
EaD	Educação à Distância
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
ETF	Escolas Técnicas Federais
FCC	Função Comissionada de Coordenação de Curso
FG	Função Gratificada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituição Federal
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN +	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e mais
LULA	Luiz Inácio LULA da Silva
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleo de Aperfeiçoamento
NB	Núcleo Básico
NC	Núcleo Comum
NE	Núcleo Específico
NP	Núcleo Profissionalizante
NT	Núcleo Técnico
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
RJ	Rio de Janeiro
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SEGEPE	Seção de Gestão de Pessoas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
STEM	Science, Technology, Engineering and Math
TPM	Tensão Pré-Menstrual
TRS	Teoria da Reprodução Social
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOOSA	Escritório das Nações Unidas para Assuntos do Espaço Exterior
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: AS MULHERES NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	35
1.1 AS MULHERES COMO SUJEITAS HISTÓRICAS: APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS	35
1.2 AS MULHERES NA SOCIEDADE DE CLASSES E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO	47
1.3 AS MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	56
1.4 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA	63
CAPÍTULO II: A PRESENÇA DA MULHER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	66
2.1 AS MULHERES COMO PRODUTORAS E DIVULGADORAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	66
2.2 PROGRAMAS DE INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO FEMININA NA CIÊNCIA	77
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	81
2.4 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	95
CAPÍTULO III: A DOCÊNCIA FEMININA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	99
3.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	100
3.2 PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS ANALISADOS	107
3.3 MULHERES NOS CARGOS DE GESTÃO NO IFPR	122
3.4 O QUE DIZEM AS MULHERES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: CONHECENDO A IDENTIDADE FEMININA CIENTISTA	130
4 CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE	176

INTRODUÇÃO

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher–, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?

(Nísia Floresta, 1989, p.2)

1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Vivemos um momento histórico marcado pelo negacionismo científico e obscurantismo intelectual, provocando, entre a comunidade científica, a importância da comunicação com a sociedade. No Brasil, o negacionismo intensificou-se com a Pandemia da Covid-19¹, especialmente no colapso na gestão pública ocasionada pelo governo Jair Messias Bolsonaro (2019/2022), uma guerra cultural travada que usou das mídias sociais² como frente de batalha mediante a narrativa da anticiência.

A propagação de *fake news*, ataques às universidades públicas e cortes nas bolsas de pesquisa também agravaram esse quadro. Essa narrativa tem sido promovida por aqueles setores mais conservadores da sociedade, que disseminam o revisionismo histórico, o fundamentalismo religioso, o negacionismo da ciência, difundindo o terraplanismo, a cloroquina, passando pelo criacionismo.

Manifestações antidemocráticas como a exaltação à ditadura militar, ao Ato Institucional n.5 (AI-5), antivacinas, antimáscaras, distorcendo fatos e evidências, colocaram o saber sistematizado, constituído historicamente em constante ameaça. Vivemos no mundo da pós-verdade³, que se coloca como uma guerra de narrativas, em que os fatos objetivos e evidências científicas são menos importantes do que os apelos à emoção e à subjetividade, ou seja, às crenças pessoais. Neste cenário

¹ No Brasil foram mais de 710.000 mortes pela Covid-19. Dados do Governo Federal disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

² Ou Mídiosfera Extremista, termo usado por João Cezar de Castro Rocha para designar a máquina mais poderosa de desinformação da história da humanidade: produção de narrativas polarizadoras, com base em *fake news* e teorias conspiratórias. Para saber mais sobre este conceito ver "Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico. Retórica do ódio e dissonância cognitiva. Belo Horizonte: Autêntica. 2023".

³ Para aprofundar o tema, ver "Pós-Verdade - A Nova Guerra Contra os Fatos em Tempos de Fake News" de Matthew D'Ancona.

assistimos ao retrocesso dos movimentos de igualdade de direitos, de gênero e diversidade, marcado por uma onda conservadora de negação desses direitos.

O direito das mulheres de terem acesso ao conhecimento ainda não foi adquirido em todas as sociedades. Após a tomada do Afeganistão pelo Talebã (2021), um direito antes adquirido pelas meninas e mulheres de frequentar as escolas foi severamente tolhido com uma grave violação aos direitos humanos. O mesmo governo já esteve instalado no país há 20 anos e o que as mulheres viveram foi um verdadeiro *apartheid* de gênero, sendo excluídas dos espaços públicos.

Diante dessa conjuntura, podemos considerar que as relações de poder estão diretamente imbricadas nesse afastamento das mulheres em relação ao conhecimento, pois manter as(os) dominadas(os) fora de alcance da ciência, do conhecimento, continua sendo um mecanismo de dominação. Para que a opressão seja perpetuada, ela precisa corromper ou desviar as fontes de poder nas culturas do oprimido, visto que fornecem os meios necessários às mudanças, assim, a manutenção da dominação se fortalece. Desviar os meios de acesso à ciência e ao conhecimento das mulheres é um exemplo⁴.

A ciência em nossa sociedade tem papel de grande relevância, inclusive no cotidiano, sobretudo, acerca dos cuidados com a vida humana. Neste sentido, decidimos trilhar o caminho do estudo da ciência interseccionada ao gênero, ao lugar que a mulher ocupou diante da produção do conhecimento. Ela constitui-se como um campo de estudo com conexões em todas as práticas sociais, em que estão imbricadas relações de poder, de gênero, de raça e de classe, com enraizamento nas desigualdades sociais, como em outras esferas de organização da sociedade. Em tempos de "verdades fabricadas", mister se faz compreender sobre ciência e o fazer ciência, em contrapartida às desinformações, pseudociências e falsas notícias, a inteligência artificial e aos algoritmos que ditam preferências e moldam comportamentos.

Entendemos a Ciência como um conjunto de ações realizadas por meio de métodos, ao observar fenômenos, por uma comunidade refinada de especialistas em determinado assunto, que, de maneira sistematizada, chegam em um consenso científico, produzindo conhecimento⁵.

⁴ Ressaltamos tratar-se de um exemplo uma vez que o acesso ao conhecimento não é única fonte de libertação da opressão, muitas mulheres ainda que intelectualizadas continuam sendo oprimidas de várias formas.

⁵ Para aprofundar sobre o conceito de ciência, ver as obras de Francis Bacon (1561 - 1626), considerado o pai da ciência moderna.

A comunidade científica não tem dialogado adequadamente com a sociedade sobre suas descobertas, sobre o que produz, sobre suas pesquisas. Sua divulgação e suas formas de disseminação, no que diz respeito à linguagem acadêmica que utiliza, os meios de divulgação, não se faz clara a ponto de formar opiniões baseadas nesse conhecimento científico e nas pesquisas produzidas.

Segundo Heleieth Saffioti⁶ (2004, p. 40): “Não há neutralidade em nenhuma ciência, seja dura, seja perfumaria. Todas, absolutamente todas, são fruto de um momento histórico, contendo numerosas conjunturas, cuja intervenção, em qualquer campo do conhecimento, é cristalina”.

A Ciência, como um produto cultural, social e histórico, e cumulativo, desde a antiguidade, foi moldada na dicotomia existente entre o masculino e o feminino, constituída em grande parte da história pelo homem, branco, ocidental, elitista e colonial. Os parâmetros e valores necessários para produzir uma ciência considerada legítima incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência (Löwy, 2009).

Conforme Gerda Lerner (2020, p. 250), as mulheres: "Foram excluídas da iniciativa de criar sistemas de símbolos, filosofias, ciências e leis", e "não apenas vem sendo privadas de educação ao longo da história em toda a sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias". Prova disso é que o estereótipo de cientista que sempre esteve presente em nossa memória coletiva é de um homem.

Outro indicativo de que a ciência é masculina refere-se à análise, por exemplo, da listagem de prêmios Nobel. Mesmo que, atualmente, as mulheres sejam responsáveis por metade de toda produção científica em muitos países e uma crescente esteja ocorrendo nesse percentual de participação da produção científica, dependendo da área, o maior reconhecimento e prestígio social e econômico para o/a cientista é o prêmio Nobel.

Em um levantamento realizado pelo projeto Open Box da Ciência (2020), com base nos dados da Plataforma Lattes, existem ao menos 77,8 mil pesquisadoras(es) com doutorado no Brasil entre as cinco maiores áreas: Linguística, Letras e Artes; Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde. Deste total, 59,69% são homens e 40,3% são mulheres.

⁶ Nas citações desta tese, apresentamos os nomes das autoras em uma política de visibilização das mulheres autoras/pesquisadoras.

Das cinco áreas, a que possui mais pesquisadores é a da Saúde, com 36,73%, e a maioria desse percentual são mulheres (56%). Outra área em que a maioria de especialistas são mulheres é em Linguística, Letras e Artes, com 53,7%. Essa concentração ocorre nessas áreas, segundo o estudo, em razão das mulheres tenderem a escolher as profissões com mais maleabilidade de tempo para cuidar dos filhos, assim como o destaque à área da Saúde pela cultura do cuidado atribuído às mulheres.

Em relação à produção científica, uma pesquisa divulgada pela Agência Brasil⁷ (2019), a Organização dos Estados Íbero-americanos (OEI) apontou que as mulheres brasileiras são responsáveis por 72% dos artigos científicos escritos, do total de 53,3 mil artigos divulgados no Brasil, seja como autora principal ou coautora. No entanto, o número de mulheres pesquisadoras que publica é menor que o dos homens, elas representam 49% dos autores no Brasil. Elas assinam mais artigos, mas publicam menos em relação aos homens.

Neste sentido, considerando que o número de docentes homens nas instituições de ensino superior e na pós-graduação é maior do que de mulheres, mas que estudantes mulheres estão em maior número ocupando os bancos da academia, podemos inferir que é um reflexo das publicações de suas pesquisas? E que mulheres não alcançam o topo da pirâmide intelectual na produção do conhecimento em razão de todos os vieses que acompanham as mulheres pesquisadoras? Qual a relação entre a ciência, as mulheres e a sociedade?

A inclusão das mulheres como sujeitas históricas⁸ foi constituída com as correntes historiográficas contemporâneas, especialmente com a Escola dos *Annales*, incorporando questões cotidianas, a partir de novos objetos e novos problemas a serem investigados, o que propiciou condições para que as mulheres também fossem incluídas como sujeitas⁹ na historiografia, que até então apenas narravam grandes feitos políticos, grandes conquistas, navegações, descobertas, e sempre protagonizados por homens.

⁷ Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/mulheres-assinam-72-dos-artigos-cientificos-publicados-pelo-brasil>. Acesso em 10 de novembro de 2023.

⁸ Optamos nesta tese por usar a flexão de gênero como ato político, mesmo entendendo que a gramática convencional indique que a palavra sujeito não incorra na flexão de gênero. Uma forma de incluir as mulheres em todas as áreas do conhecimento.

⁹ A História das mulheres como um campo de estudo pode ser considerada uma conquista do movimento feminista das décadas 60/70; foi uma evolução do feminismo para estudos de categoria gênero; ou seja, da política para a história e daí para a análise da categoria (Gonçalves, 2006).

Joan Scott (1995) considera que a introdução da categoria gênero nas análises não pode ser considerada despolitizada e desvinculada do movimento feminista, nem mesmo deva ser compreendida de maneira linear. Neste sentido, a Teoria Feminista embasa os estudos de gênero, mas não aquela que embasa suas análises na situação das mulheres focadas exclusivamente no gênero, como único fator determinante da opressão das mulheres. Estamos nos referindo àquela que seja de fato libertadora, numa perspectiva multidimensional sobre a realidade.

Compreendemos que as relações de gênero precisam ser analisadas e problematizadas, na perspectiva das classes sociais, em que as relações de produção e reprodução sustentam toda a organização do trabalho e influenciam as demais relações. A força de trabalho é o elemento central da acumulação capitalista, aqui entendida como trabalho remunerado, ou não remunerado, como, por exemplo, a atividade doméstica realizada pelas mulheres, que sustenta todas as demais atividades. Neste caso, o Estado afirma que o trabalho realizado pela mulher no âmbito doméstico, familiar, de forma gratuita e intermitente não possui o *status* de trabalho. Conforme Angela Davis (2016, p. 230), "[...] como as tarefas domésticas não geram lucro, o trabalho doméstico foi naturalmente definido como uma forma inferior de trabalho, em comparação a atividade assalariada capitalista".

Levaremos em conta as concepções de gênero formuladas por Guacira Lopes Louro (2011), Heleieth Saffioti (2004) e Joan Scott (1995); que ao tratarem de gênero "[...] estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional" (Louro, 2011, p. 64); e que gênero é a construção social do masculino e do feminino; além de uma categoria histórica de análise (Saffioti, 2004, p. 44). Ademais, gênero "[...] é uma forma de indicar "construções culturais"- a criação inteiramente social de idéias¹⁰ sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres" (Scott, 1995, p. 75).

O conceito de gênero emergiu junto ao feminismo americano de Segunda Onda ¹¹ (anos 60), com o objetivo de negar que o sexo era determinado biologicamente; passando a ser utilizado para designar gênero como uma construção social, cultural e histórica. Scott esclarece que o uso do termo gênero foi utilizado nos

¹⁰ Optamos por manter a grafia original das palavras em todas as citações diretas.

¹¹ Após conquistar o direito ao voto, os movimentos feministas passaram a reivindicar o controle da separação entre reprodução e sexualidade, o prazer, o direito ao aborto, o fim do patriarcado, os direitos sociais e salários iguais, o fim da ditadura da beleza.

anos de 1980 para constituir "(...) um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca da legitimidade acadêmica para os estudos feministas" (Scott, 1995, p. 75).

Nosso estudo não se coloca no campo do identitarismo, restrito a um grupo social, mas leva em conta as relações de classe que permeiam a condição da mulher na totalidade, na dinâmica e nas contradições no interior da sociedade do capital. A luta de classes é indissociável da luta pelo fim das demais opressões, como racismo e sexismo. Conforme bell hooks¹², "O sexismo é, sem dúvida, um sistema de dominação institucionalizado, mas nunca foi capaz de determinar de modo absoluto o destino das mulheres nessa sociedade" (2019, p. 36).

O Feminismo, enquanto categoria, *a priori*, foi caracterizado como um movimento que tinha como objetivo a libertação das mulheres da opressão masculina. Tornar as mulheres iguais aos homens, socialmente, conceito difundido pelo Feminismo de Vanguarda¹³. Atualmente a literatura fala em Feminismos Múltiplos ou Plurais, que engloba várias vertentes feministas, como por exemplo: Feminismo Liberal, Feminismo Decolonial, Feminismo Negro, Feminismo Radical, Eco Feminismo, Transfeminismo, Feminismo Emancipacionista, Feminismo Interseccional, Movimento Queer e Feminismo para os 99%, etc.

Todas estas vertentes não se reconheciam por este conceito simplista de libertação das mulheres da opressão masculina sem considerar as demais opressões. Como bell hooks esclarece, "[...] a possibilidade de que o feminismo, definido como igualdade social com os homens, tivesse efeitos relevantes para a situação das mulheres de classe social superior, mas impactando de modo muito marginal o status das mulheres pobres e operárias" (2019, p.54).

E muitas mulheres, ainda que apoiem todas as demandas de alguma vertente feminista, rechaçam o termo Feminismo, não querem estar associadas ao movimento, algumas por entenderem que o termo está ligado às lutas das mulheres brancas por direitos ao mercado de trabalho. Outras por entenderem que ser feminista significa

¹² Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora.

¹³ É importante destacar que o feminismo de vanguarda é burguês, e acaba por preservar os valores dominantes. Por isso, o feminismo liberal e conservador tem sido tão rechaçado pelo feminismo radical, ou pelo feminismo pelos 99%. A luta feminista pelo acesso ao mercado de trabalho é facilmente aderido pelo feminismo liberal e conservador, uma vez que mantém a demanda apenas pela superação do sexismo, desconsiderando as demais opressões.

odiar homens, portanto, ligadas ao Feminismo Lésbico. Ou por estar ligado diretamente às questões políticas, e ao Feminismo Radical, anticapitalista.

O termo Feminismo, segundo bell hooks,

[...] parece desprovido de um significado claro. Definições sem critério praticamente esvaziaram o significado do termo. O “sem critério” se refere aqui ao fato de que qualquer mulher que deseja igualdade de gênero, qualquer que seja sua perspectiva política (ela pode ser uma conservadora de direita ou uma comunista nacionalista), pode se apresentar sob o rótulo de feminista (2019, p. 60).

A historiadora Barbara Berg define o Feminismo como um “amplo movimento que abarca inúmeras fases da emancipação da mulher” (1979, p. 124). Sem contemplar a consciência política das mulheres, e somente questões pessoais, esta definição se torna empobrecida.

As inquietações que nos levaram à construção do problema de pesquisa vinculam-se à nossa inserção no grupo de leitura denominado Coletivo Leia Mulheres Cascavel no início da pandemia e a um curso oferecido pela Escola Nacional de Formação Castro Alves, chamado “Feminismo, Por que Lutamos?”, a partir de estudos com autoras do feminismo, assim como na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unioeste.

As reflexões dessa disciplina esclareceram o viés androcêntrico e sexista que perpassa a ciência. Basta olhar para a história da ciência para perceber que o campo científico constituiu-se essencialmente por homens, excluindo ou invisibilizando as mulheres.

1.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTOS SOBRE O TEMA

Entendemos a importância de realizar um levantamento da produção do conhecimento sobre nosso objeto de pesquisa para contribuir com a discussão e aprofundá-la conforme o contexto e objetivo proposto, uma vez que não encontramos nenhum estudo específico sobre a presença feminina na docência do IFPR. Como descrevemos em continuidade, a pesquisadora Elisete Lopes Cassiano (2021) traçou a trajetória das docentes apenas no *Campus* Curitiba do IFPR nas áreas de Exatas, da Terra e Engenharias. As demais pesquisas citadas têm aproximação com o tema ora proposto, mas em nenhum deles com o mesmo *locus* de pesquisa.

Procuramos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira, os descritores Mulheres na Ciência, encontramos cinco teses e sete dissertações.

A primeira tese "Mulher na Ciência: representação ou ficção", do programa de Ciências da Computação, da Universidade de São Paulo - USP, de autoria de Joliane Olschowsky da Cruz (2007), teve o objetivo de visualizar como as imagens das cientistas podem estar contribuindo para a manutenção de um panorama predominantemente masculino na ciência, sobretudo, nas ciências duras, em razão de estudiosos de gênero terem identificado discriminação sexista como causa da ausência delas na área.

A segunda tese, de Fabiane Ferreira da Silva (2012), com o título "Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias", do programa em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, investigou a inserção e a participação das mulheres no campo da ciência moderna, buscando problematizar alguns dos discursos e práticas sociais implicados na constituição de mulheres cientistas.

"Mulheres, docência e ciência: episódios da carreira científica de professoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul" é a tese da autora Zélia Vieira de Quevedo Bakargi desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023) do Programa de Pós-Graduação em Educação. O objetivo foi analisar quais aspectos das vivências e práticas das educadoras/cientistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul constituídas nos *habitus* primário, de gênero e escolar ratificam ou rompem com a igualdade de gêneros pressuposta no campo científico.

A tese de Tatiani Gomes Gouvêa (2023) tem o título "As mulheres nas Ciências Agrárias: desafios face ao regime de gênero e à divisão sexual do trabalho" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Teve como objetivo principal compreender de que forma a "divisão sexual do trabalho" e o "regime de gênero", institucionalizado no Centro de Pesquisa de Ciências Agrárias, apresentam-se com potencial de interferência na carreira acadêmica de pesquisadores e pesquisadoras.

Rafaela dos Santos Lima (2023) é autora da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia com o título "Mulheres negras nas Ciências: discussões sobre gênero, currículo e (in)visibilidade". Para entender como as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel importante para a desconstrução de práticas

educativas que não consideram as mulheres como produtoras de saberes, a pesquisa objetivou perceber como as discussões de gênero e raça, por meio de mulheres negras nas Ciências, atravessam os currículos da formação de professores de Física e Química da Universidade estudada.

A dissertação de Elisete Lopes Cassiano (2021), com o título "A Trajetória da Mulher na Docência nas áreas de Exatas, da Terra e Engenharias do IFPR - *Campus Curitiba*", apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPR, em 2021, investigou a trajetória pessoal e profissional das docentes do IFPR - *Campus Curitiba*, com formação acadêmica nas áreas das Ciências Exatas, da Terra e/ou Engenharias.

A segunda dissertação foi elaborada por Daniela Maçaneiro Alves (2018), com o título "Mulheres nas Ciências: A carreira das docentes pesquisadoras dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na perspectiva de Gênero - UNESC (2010 - 2015)", apresentada ao programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. A autora analisou como as professoras percebem-se em suas trajetórias nas carreiras no ensino superior, entendendo: Como foi para estas mulheres o processo de chegada à graduação e os percursos de formação no ensino superior? Como foram suas inserções na docência nos cursos de graduação? Como elas significam suas experiências como docentes pesquisadoras a partir das exigências da vida acadêmica nos Programas de Pós-Graduação?

Renata Maria Borges Fontanetto (2021) é a autora da terceira dissertação com a palavra-chave Mulheres na Ciência, com o título "Divulgação Científica e Gênero: O olhar de jovens mulheres para a temática Mulheres nas Ciências em vlogs", apresentada ao programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, da Fundação Oswaldo Cruz. A autora analisa como vídeos de divulgação científica no YouTube estimulam o debate sobre o tema mulheres nas ciências entre jovens de ensino médio de escolas públicas.

Virginia de Souza Campos (2021) é autora da dissertação com o título "A Invisibilidade das Mulheres nas Ciências e na Formação de Professoras/es: Uma Contribuição às Pesquisas", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. O objetivo principal foi investigar como a formação das professoras formadoras atuantes nas licenciaturas em Química, Física e Biologia da UFSCar Araras foi atravessada pelas questões de gênero, raça e classe e como esse

atravessamento reflete nas práticas pedagógicas do cotidiano universitário – em aulas, grupos de estudos, pesquisa e extensão –, reafirmando-se a dominação masculina e branca, disseminada pela cultura hegemônica, ou colocando-se como uma frente de resistência às opressões estruturais.

A quinta dissertação é de Raiana Marjorie Amaral de Oliveira (2021), com o título "Políticas de Educação para o Trabalho de Mulheres e as Ações do Programa Mulher e Ciência no Brasil: dos Espaços Domésticos aos Acadêmicos", apresentada ao Programa de Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. O objetivo geral foi analisar as políticas de educação e trabalho para mulheres no Brasil, observando o seu percurso histórico e a implementação do Programa Mulher e Ciência, propondo reflexões sobre as ações do Programa direcionadas ao aumento da participação das mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas.

Tuane Pacheco da Silva (2023) desenvolveu em sua dissertação de mestrado em Comunicação, pesquisa com o título "Mulheres pretas na ciência: cartografia existencial de pesquisadoras docentes de programas de pós-graduação em comunicação das universidades federais de Goiás e Minas Gerais" na Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. O objetivo de pontuar como os marcadores de gênero e raça estão presentes nos modos de habitar o território acadêmico-científico de mulheres pretas e na construção de seus percursos de vida e profissional em um modo tradicional de se fazer Ciência.

A dissertação de Lays Liliane da Silva Araújo Fonsêca (2022) tem o título "Invisibilidade das mulheres nas ciências como temática para formação de licenciandos em Química da UFRN" apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Teve como objetivo contribuir para um processo formativo crítico e contextualizador de licenciandos/as em Química a partir das relações de gênero nas Ciências. Problematicar a diversidade de famílias e a divisão do trabalho doméstico e como isso interfere no trabalho científico das mulheres, contribuindo para a eliminação de estereótipos de gênero.

No conjunto dessas produções, em diversos programas de pós-graduação, caracterizou-se a inexistência de produção com o mesmo tema e recorte temporal desta pesquisa, demonstrando, assim, a relevância científica e social da pesquisa ora apresentada.

1.3 OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como se deu a inserção da presença feminina na docência do Instituto Federal do Paraná, examinando discursos que implicaram a constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica na instituição. Partimos do seguinte problema: Em que medida as relações de gênero influenciaram a decisão das pesquisadoras em suas escolhas? Examinaremos como a educação profissional e tecnológica, historicamente, constituiu-se em um espaço predominantemente masculino. De “bruxas” designadas na Idade Média como aquelas que praticavam ações que a sociedade não conseguia compreender, a cientistas na contemporaneidade, como ocorreu esse processo histórico das mulheres que fizeram e fazem ciência?

Neste sentido, a tese desenvolvida na pesquisa e que queremos comprovamos é de que no IFPR as mulheres já adentraram todas as áreas das ciências em igualdade com os homens. Não se trata de uma igualdade quantitativa, mas as docentes estão em todos os cursos analisados nesta pesquisa e também nos cargos de gestão.

Para problematizar esta questão percorremos pelos seguintes objetivos específicos: analisamos, historicamente, a presença da mulher na ciência; discutimos a feminização da docência, especialmente, na educação profissional e examinamos a identidade da mulher cientista na tentativa de entender as relações que condicionam sua pouca representação e visibilidade no campo científico. Acreditamos que, ao analisar a trajetória das mulheres pesquisadoras, contribuímos com a questão da elucidação da invisibilidade feminina na ciência, num movimento de desvelar a história.

A escolha pelo *locus* da pesquisa ser o IFPR deu-se por ser a instituição de nossa vinculação profissional há dez anos atuando na área técnico-administrativa. Vale destacar a realização da pesquisa de Mestrado defendida em 2018 com o título “Os Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná: em busca de identidade profissional”, realizada sobre a categoria profissional de Técnico em Assuntos Educacionais, configurando um estudo preliminar que provocou a necessidade de aprofundar novas investigações. Por se tratar de um cargo não muito específico e com requisito de qualificação a formação em qualquer licenciatura, faz com o que os servidores formem um quadro bem heterogêneo, causando uma dificuldade de identidade em relação às suas atribuições; o que imbricou também no

aprofundamento do estudo sobre a educação profissional técnica ofertada no Instituto.

Criado em 2008 pela lei que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o Instituto Federal do Paraná possui 28 *campi* no estado¹⁴. Essa instituição caracteriza-se por ofertar cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados, proporcionando, assim, um ensino profissional verticalizado, por meio do ensino, pesquisa e extensão, "[...] visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade" (IFPR, 2023, p. 33).

Para melhor compreensão desse cenário, apresenta-se como de fundamental importância conhecer os dados referentes ao número de docentes mulheres na referida modalidade de ensino, bem como os fundamentos e construções sociais que originaram e naturalizaram desigualdades fundamentadas no gênero, buscando contribuir com as discussões sobre gênero e ciência no contexto atual.

Para análise nesta pesquisa, vamos nos deter em examinar dados quantitativos por gênero em três cursos nas áreas de Humanas e Engenharias, no nível médio e dois cursos de Licenciatura e Bacharelado no nível superior, observando a matriz curricular, diferenciando os componentes curriculares do núcleo comum e os componentes curriculares técnicos de cada curso, bem como os projetos políticos pedagógicos dos cursos (PPC). E também dados qualitativos, através de questionários semiestruturados que foram aplicados para compreensão e análise da inclusão das mulheres docentes que compõem o IFPR e produzem ciência em nossa instituição.

Para dar conta dos objetivos propostos, servimo-nos do pressuposto de que o feminismo é uma perspectiva político-científica, e só é possível falar das variadas opressões de gênero, raça e classe entendendo que estas são compreendidas como presentes dentro de um sistema social em que perpassam interseccionalmente, ou consubstancialmente essas dominações potencializadas pelas relações capitalistas.

Não se pode tratar de lutas apartadas da totalidade, nem tampouco hierarquia de opressões, sem considerar, primeiramente, a base material da sociedade que condiciona as demais variantes sociais, em que tudo se relaciona, tudo se transforma,

¹⁴ O Governo Federal anunciou a abertura de mais 100 novos campi na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil até 2026, e no Paraná 5 novas unidades, em Maringá, Araucária, Cambé, Cianorte e Toledo. Notícia disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/lula-anuncia-a-abertura-de-100-novos-institutos-federais-ate-2026-confira-os-locais/>.

e cujas contradições geram a força motriz da mudança. A realidade concreta não é fragmentada, portanto, a luta feminista não pode ser considerada fora da materialidade e deslocada de outras formas de opressão, precisa ser analisada na totalidade, superando, assim, análises parciais das opressões na sociedade capitalista, sua ideologia considera classe, raça e sexo como sistemas em separado. Conforme Marx e Engels “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx; Engels, 1980, p.136).

A opressão de gênero foi se construindo estruturalmente nas relações entre homens e mulheres, e, segundo Clara Araújo (2000), "moldada pelas práticas e condições materiais, mas adquirindo dimensão subjetiva como relação de poder (p. 68)". Sem recorrer ao reducionismo econômico de algumas análises do marxismo sobre a condição das mulheres, onde a dimensão de sexo fica diluída na dimensão de classe, Araújo (2000) elenca a dimensão subjetiva desta relação, articulada sim com a dimensão de classe, mas embasada na ideologia como concepção de mundo. Neste sentido, buscamos compreender as práticas materiais, e também as subjetivas, simultaneamente trabalhadas para o entendimento da opressão de gênero.

Desta forma, como método de análise da realidade concreta e como aporte fundamental ao entendimento da discussão desta tese, recorreremos à Teoria da Reprodução Social (TRS) desenvolvida por Lise Vogel (2022)¹⁵, como uma perspectiva histórica, que retoma o Materialismo Histórico Dialético de Marx, e aprofunda as questões de gênero e raça, e que orientam esta tese. Uma ferramenta de compreensão da construção da realidade. A TRS tem sua gênese nos debates sobre trabalho doméstico nos anos 1970, foi desenvolvida pelo feminismo marxista, para abarcar o contexto de atividades, comportamentos e responsabilidades que são necessários para manter a vida, que criam as condições necessárias para o trabalhador trabalhar; como estar alimentado, saudável, com roupas limpas, com todo

¹⁵ Há uma divergência de interpretação a respeito do valor de uso e troca na reprodução social. Algumas autoras, como Silvia Federici e Mariarosa Della Costa, entendem que o trabalho doméstico é produtivo porque produz mercadoria: força de trabalho, que cria valor para o capital. Já as autoras Lise Vogel, Susan Ferguson, Tithi Bhattacharya e Cinzia Arruzza, entendem que o trabalho doméstico produz valor de uso e não de troca, mas gera condições para que o valor de troca seja produzido. A mercadoria: força de trabalho é produzida de maneira não-capitalista, ela não é mercantilizada, não é mercadoria que será trocada por dinheiro. Para aprofundamento da interpretação das autoras, ver Susan Ferguson em "Women and Work: Feminism, Labour, and Social Reproduction", Londres: Pluto Press, 2020.

o cuidado familiar, a criação das crianças e o cuidado com os idosos. Fundamental para o processo de acumulação capitalista.

A TRS estuda, então, o papel do trabalho doméstico nas relações de troca de mercadorias no sistema capitalista. A reprodução social ocorre no espaço doméstico privado, e por isso se torna invisível, não reconhecido, não valorizado, e em muitos aspectos, não remunerado. Qual a natureza do trabalho doméstico? É um trabalho produtivo ou improdutivo? Qual a relação da reprodução social com o capitalismo?

O capitalismo depende, ou, se organiza com o trabalho de reprodução social executado pelas mulheres, e estas acumulam suas funções na reprodução social com as atividades remuneradas.

Segundo Lise Vogel, a força de trabalho é reproduzida por três processos interconectados, quais sejam: 1. Atividades que regeneram a classe trabalhadora fora do processo produtivo e que permitem regressar a ele, como alimentação, cuidados pessoais de higiene, psíquicos e sexuais, que mantêm a pessoa viva; 2. Atividades que mantêm e regeneram os não trabalhadores, aqueles que estão fora do processo de produção, os trabalhadores futuros ou passados, que são crianças e idosos; e 3. A reprodução de novos trabalhadores, reprodução biológica dos seres.

A obra "O Capital", de Marx, é o ponto de partida teórico-metodológico da TRS de Vogel. A autora propõe repensar as categorias marxistas por uma lente feminista e integrar as relações de gênero a uma teoria das relações sociais de produção.

As mulheres, como únicas capazes de reproduzir a vida, consequentemente, a força de trabalho, uma vez que responsáveis pela reprodução biológica de novos trabalhadores, são controladas pelo sistema capitalista e pelo Estado. Nessa relação de opressão das mulheres na esfera privada e também na esfera pública é que a TRS se posiciona, ao entender que são parte de uma mesma totalidade capitalista.

Ancorada nesta perspectiva, entendendo as mulheres como produtoras e reprodutoras na sociedade de classes, é que a presente tese foi estruturada. No primeiro capítulo, abordamos as mulheres no contexto da história da educação, em que apontamos como as mulheres tornaram-se sujeitas históricas, como eram tratadas pelo positivismo, importante corrente historiográfica com grande influência no Brasil. Trouxemos a questão da divisão social do trabalho na sociedade de classes e o papel que as mulheres ocuparam nesse contexto e, por fim, como se deu a educação delas na história.

O segundo capítulo contempla "A Presença da Mulher na Ciência", em que apontamos a contribuição das mulheres na ciência ao longo da história e na

contemporaneidade, analisamos os Prêmios Nobel entregues às mulheres, a ascensão das mulheres nas carreiras científicas, assim como corporativas, micro violências sofridas e as barreiras invisíveis. Apresentamos também a produção do conhecimento sobre o tema e os programas de incentivo à produção científica de mulheres, bem como a trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Nos dois primeiros capítulos, apresentamos alguns conceitos teóricos que ajudaram a refletir e a escrever esta tese, como gênero, feminismo e ciência.

No terceiro capítulo, apresentamos a história dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, sua missão e valores, e a análise no IFPR sobre como as docentes historicamente vêm formando os quadros na educação profissional e tecnológica. Discutimos os desafios que enfrentaram ao fazer ciência, conceber e educar filhos, conciliar o cuidado destes com o cuidado do lar e suas carreiras profissionais.

Apresentamos também a análise dos dados coletados, com base na metodologia de análise temática reflexiva, levantamos os principais temas que surgiram dentre os depoimentos das docentes entrevistadas e com os números encontrados no levantamento dos dados.

Segundo Gil (2014, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”; e geralmente são aplicados por escrito aos participantes, designados de auto aplicados.

Na elaboração do questionário desta pesquisa, consideramos as orientações de Gil (2014) quanto à forma das questões (abertas, fechadas e dependentes); quanto ao conteúdo (fatos, atitudes e crenças, comportamentos, sentimentos, padrões de ação e razões conscientes de crenças); número de questões; ordem das perguntas e prevenção de deformações. Também consideradas as orientações quanto à apresentação do questionário, que “merece particular atenção, sobretudo porque as respostas devem ser dadas sem a presença do pesquisador” (Gil, 2014, p. 133). Esta apresentação é o mais importante estímulo para a contribuição das participantes e obtenção de respostas.

A introdução do questionário foi sistematicamente pensada contendo informações acerca de toda pesquisa, informando a autorização do Reitor, os objetivos, e sobre o Programa de Pós-graduação em Educação, informando também sobre o anonimato da pesquisa.

Sobre o conteúdo das perguntas, o questionário possui uma parte inicial com dados de caracterização das docentes e outra parte com questionamentos sobre escolha profissional, dificuldades encontradas na carreira, educação profissional e assédio ou preconceito.

Utilizamos a ferramenta do Google Drive, “formulários”, disponibilizada gratuitamente, para coleta de dados. O questionário foi elaborado on-line, e enviado por e-mail às participantes em 18 de junho de 2024, e o encerramento das respostas se deu em 14 de outubro de 2024¹⁶.

Entendemos tratar-se de uma pesquisa qualitativa, embora haja análise de dados quantitativos, buscamos o significado dos dados, percebendo os depoimentos em seus contextos e uma preocupação com os significados destas narrativas que são dados da realidade.

Gil (2014) considera que a pesquisa qualitativa propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao objeto em estudo e das suas relações, percebendo a individualidade e seus diversos significados.

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 269),

a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

A partir dos dados coletados, e do objetivo geral proposto nesta pesquisa, de compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do Instituto Federal do Paraná, examinando discursos que implicaram a constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica na instituição, fizemos a análise e interpretação dos resultados, e, por fim, a constatação ou não da tese identificada, de que no IFPR as mulheres já adentraram todas as áreas das ciências, em igualdade com os homens.

E para análise e interpretação destes dados, estamos ancorados na dialética, pois ela “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da

¹⁶ Os questionários foram enviados a 94 docentes, e recebemos 40 respostas, o que corresponde a 42,55% do universo pesquisado. Segundo Marconi e Lakatos (2003), em média, há uma devolutiva aos pesquisadores de 25% dos questionários aplicados (p. 201). Ressaltamos que durante a coleta de dados, os Institutos e Universidade Federais passaram por uma greve de 100 dias, o que dificultou a obtenção de respostas, mas, apesar das dificuldades, entendemos que o número de participações foi satisfatório para análise nesta pesquisa.

realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc." (Gil, 2014, p. 14).

O que pretendemos com os depoimentos das docentes no questionário foi observar novas percepções, para além de dados quantitativos, vivências que comprovam as estatísticas ou documentos. O que nos permitiu compreender subjetividades, memórias e perspectivas únicas.

A maneira como as docentes relatam suas vidas, suas memórias, seu passado, é o reflexo do que vivem no presente, o contexto econômico, social, político e cultural delas nos dá a ideia do presente e das circunstâncias que permitiram sua construção e, de certa forma, sua ressignificação ao reconstruir suas memórias e refletir sobre elas. É o que o estudo/análise das histórias de vida das docentes proporciona.

Depois de traçarmos o caminho a ser percorrido na pesquisa, e delimitar seus objetivos, solicitamos a autorização da autoridade máxima do Instituto Federal do Paraná, o Reitor da instituição, que autorizou a realização da pesquisa. Com a autorização, e com a intenção de aplicação de questionários às docentes, fizemos a tramitação do projeto solicitando autorização de realizar pesquisa com seres humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE.

O projeto com o título “Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: uma análise crítica sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)”, com número CAAE 77990424.0.0000.0107, com todos os documentos exigidos, quais sejam Folha de Rosto¹⁷ para Pesquisa envolvendo seres humanos, Declaração¹⁸, Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo¹⁹, Termo de Compromisso²⁰

¹⁷ Folha de rosto é o documento que o sistema da Plataforma Brasil gera ao enviar os arquivos do projeto. Ela contém dados do pesquisador responsável e da Instituição Proponente (UNIOESTE). Depois de gerada pelo sistema, o pesquisador responsável e o Diretor do Centro de Educação Comunicação e Artes (CECA) ao qual o programa de Doutorado está vinculado assinam, e envia-se digitalmente para a plataforma novamente.

¹⁸ Declaração de que o pesquisador não tenha iniciado a coleta de dados sem a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP.

¹⁹ O Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo é o documento que a autoridade máxima do local que será realizada a pesquisa autoriza a coleta de dados, que serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

²⁰ Termo de Compromisso para uso de dados em arquivo é um documento em que os pesquisadores assumem o compromisso de preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados; preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão; divulgar as informações somente de forma anônima, e respeitar todas as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS.

para uso de dados em arquivo e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹, foi enviado à Plataforma Brasil em 6 de março de 2024. No dia 4 de abril de 2024 o parecer da comissão foi liberado com o resultado pendente, solicitando complementação da documentação enviada, com o roteiro do questionário que seria aplicado.

Enviamos então o documento devidamente assinado, e em 15 de abril de 2024 o parecer²² Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi no sentido de aprovar o projeto, para poder aplicar os questionários. Após a aprovação, contatou-se a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas do IFPR e a Seção de Gestão de Pessoas (SEGEPE) dos *campi*, para obter o e-mail das servidoras que contemplam a população desta pesquisa. Recebidas as respostas de algumas SEGEPEs em 10 dias; prazo que já havia sido elaborado um questionário²³, o instrumento de coleta de dados de nossa pesquisa. Após a finalização da pesquisa, o relatório final com os resultados encontrados foi enviado para comunicação do encerramento do processo.

Os resultados demonstraram que, embora as mulheres estejam presentes em todas as áreas e cursos ofertados, a igualdade se limita à presença, não se estendendo às condições de trabalho, reconhecimento profissional ou acesso a posições de maior poder decisório. Nos cargos de gestão, as mulheres concentram-se majoritariamente em funções gratificadas de menor nível hierárquico, enquanto os homens ocupam preferencialmente o alto escalão.

Outro dado relevante refere-se às experiências de assédio moral, preconceito e brincadeiras sexistas: 77% das docentes afirmaram ter vivenciado ou testemunhado essas situações no ambiente institucional. Os depoimentos também revelaram as tensões derivadas das relações de gênero, envolvendo, por exemplo, a conciliação entre carreira, maternidade e família, os desafios ao optar por carreiras historicamente masculinizadas, e a resistência enfrentada ao assumir cargos de gestão.

Em síntese, a pesquisa confirma a tese de que as mulheres docentes do IFPR estão presentes em todas as áreas científicas, embora ainda enfrentem desigualdades estruturais e simbólicas em relação aos homens. Para a maioria das

²¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é o documento que é entregue ao participante da pesquisa, onde constam os objetivos da pesquisa, os benefícios, relevância, explicando detalhadamente os instrumentos da coleta de dados e descreve possíveis desconfortos e riscos, bem como as medidas cabíveis caso isso aconteça. É a manifestação clara de que o participante aceita contribuir com a pesquisa.

²² O parecer de autorização segue em anexo no Apêndice 1.

²³ O questionário encontra-se em anexo, no Apêndice 2.

entrevistadas, a prática docente se configura como uma forma de fazer ciência, independente da área de conhecimento em que atuam, reforçando sua identidade como mulheres cientistas.

CAPÍTULO I: AS MULHERES NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Recusam-se às mulheres as qualidades de abstração (as ciências matemáticas lhes seriam particularmente inacessíveis), de invenção, de síntese. Reconhecem para elas outras qualidades: intuição, sensibilidade, paciência. Elas são inspiradoras, e mesmo mediadoras do além. Médiuns, musas, ajudantes, preciosas, copistas, secretárias, tradutoras, intérpretes. Nada mais.

Escrever, pensar, pintar, esculpir, compor música... nada disso existe para essas imitadoras. Até a costura ou a cozinha, práticas costumeiras das mulheres, precisam tornar-se masculinas para serem "alta" (a alta costura) ou "grande" (a grande cozinha).

(Michelle Perrot, 2019, p. 97).

Neste capítulo, abordaremos como, historicamente, as mulheres constituíram-se como sujeitas históricas, no acesso à educação formal e no processo de feminização da docência. Por muito tempo, como veremos, as mulheres não puderam frequentar escolas, sua instrução era aligeirada e embasada nos saberes domésticos. Paradoxalmente, entenderemos como ocorreu esse processo do não acesso à educação para uma predominância ao ensinar, lugar considerado feminino, sob forte influência do Positivismo no Brasil. No contexto da sociedade de classes, também entenderemos a divisão sexual do trabalho, na dialética a partir das condições materiais de existência.

1.1 AS MULHERES COMO SUJEITAS HISTÓRICAS: APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS

Quando iniciam os registros sobre o protagonismo das mulheres? Assim como Perrot descreve na epígrafe, quando foram recusadas às mulheres as ciências? Livros antigos, como a Bíblia, textos escritos nas pirâmides, em rolos de papiro, descreviam os grandes feitos dos reis e guerreiros, as grandes batalhas nas guerras, os poderes dos deuses, carregados de mitos e alegorias. Essas fontes também registraram a condição da mulher.

As mulheres eram retratadas como deusas, cortesãs e personagens heroicas como na Epopeia de Gilgamesh²⁴, uma história de mais de 4.000 anos, considerado um dos registros literários mais antigos dos quais a humanidade tem conhecimento.

A arqueóloga e historiadora francesa Sophie Archambault de Beaune (2021) escreveu sobre o que chamou de arqueologia do corpo, com base em pesquisas realizadas no laboratório Arqueologia e Ciências da Antiguidade de Nanterre, da Universidade de Lyon. Em seus estudos levantando vestígios das atividades dos seres humanos na pré-história, é possível encontrar posturas, gestos, como tratavam suas doenças e como era a distribuição das tarefas entre homens e mulheres, uma vez que essa vivência deixava marcas em seus corpos.

Beaune em “Préhistoire Intime” (2022) expressa como esses homens e mulheres tão distantes no tempo, mas tão próximos em sua humanidade, organizavam-se, trazendo uma imagem muito mais clara do que realmente foram essas pessoas que povoaram a Europa na época que os pré-historiadores chamam de Paleolítico, entre 40.000 a 10.000 a.C.

Um dos aspectos abordados pela historiadora é a aparência física. As “[...] mulheres sapiens não eram tão frágeis e insignificantes como temos imaginado: pelo contrário, eram bastante robustas, como evidenciado por seus esqueletos” (Beaune, 2022, p. 37, tradução nossa).

A revista digital Veja publicou matéria em 06 de maio de 2022 intitulada “O recém-descoberto papel das mulheres na pré-história”, a partir do livro escrito por Beaune, destacando que “(...) o retrato patriarcal que foi feito da pré-história precisa ser atualizado, dando à mulher seus devidos créditos e importância nesse contexto” (Beaune, 2022).

Em entrevista à mesma revista, Beaune esclarece que:

A relação entre homens e mulheres varia muito entre sociedades, ainda que, atualmente, o sexo masculino esteja, na maioria dos casos, em uma posição de dominância. Porém, não há dados arqueológicos que permita que afirmemos que as coisas funcionavam assim no Paleolítico. Conhecemos diversas sociedades em que mulheres não são submissas aos homens, como os tuaregues ou algumas populações do Sahel. Portanto, esse tipo de descoberta é importante para que entendamos que a dominação masculina não é invariável ou inevitável. O passado

²⁴ Uma narrativa sobre um rei despótico, em busca de imortalidade, e um selvagem enviado pelos deuses para distraí-lo e, assim, não oprimisse os cidadãos mesopotâmicos. Em uma de suas aventuras, eles desrespeitam a deusa Inana e são punidos. Ele que o abismo viu: Epopeia de Gilgamesh, do autor Sin-leqi-unninni. Editora Autêntica.

tem o poder de elucidar o que sabemos sobre a natureza humana (Beaune, 2022, n.p).

Ao pesquisar fontes mais remotas, historiadores gregos ou romanos, em crônicas medievais acerca das narrativas sobre as mulheres, encontramos um silenciamento destas, uma vez que são retratadas de uma maneira idealizada pelos narradores, na maioria das vezes do sexo masculino. As narrativas não são sobre mulheres reais, mas generalizadas, descritas no plural “as mulheres são”, ou ainda no coletivo, “as cortesãs”, “as deusas”, “as donas de casa”. Sobre esses escritos, Michelle Perrot considera que:

A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas (Perrot, 2019, p. 17).

Há uma ausência de registros sobre a história das mulheres e seus movimentos, daí a dificuldade dos pesquisadores em encontrar fontes sobre esse tema. Como passaram de deusas e heroínas nas sociedades primitivas a seres submissos e sem posição social, vistas somente como reprodutoras?

Conforme Perrot: “Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas” (2019, p. 16). Ressalta ainda que: “As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2019, p. 16).

Segundo Chassot (2019), o ponto de partida de muitas discriminações contra a mulher tem origens gregas. O mito de Pandora²⁵ trouxe a origem da perda da felicidade plena, ao abrir a caixa e deixar escapar todos os males que afligem os homens. Na ciência de Aristóteles, a teoria concernente à participação das mulheres no processo de geração de uma nova vida é a gênese da subalternidade feminina.

Platão (428 - 348 a.C) e Aristóteles (384 - 322 a. C) descreviam a desigualdade das mulheres e homens em sua época, atribuindo a inferioridade feminina a um fato da natureza, atribuindo-lhes irracionalidade, fragilidade e fraqueza. As mulheres eram

²⁵ O mito grego da caixa de Pandora conta a história da criação da primeira mulher na Terra e responsável por espalhar todo o mal no planeta. Para aprofundar o tema, ver O que é um mito, de Fábio Souza C. Lima.

retratadas, em grande medida, como um homem incompleto, defeituosas, ou seja, não passavam de um receptáculo para a reprodução.

A cultura judaico-cristã corroborou em certa medida com essa crença da subalternidade feminina, ao retratar que Deus fez Eva da costela de Adão, sendo que ela teria sido responsável pelo fim do paraíso. Segundo Chassot (2019, p. 95): "A narrativa da criação que está no Gênesis marca a tradição judaica e é incorporada à cultura cristã", e importante fator atribuído a essa tradição judaica também incorporou a inferioridade das mulheres à sociedade. Os judeus atribuíam importante papel à educação e esta era reservada aos homens. As mulheres frequentavam os mercados, enquanto os homens, as sinagogas. Muitas vezes, os homens, em suas orações matinais cotidianas, agradeciam a Deus por não terem nascido uma mulher. A crença religiosa acabou por contribuir para o distanciamento das mulheres do conhecimento, impondo-lhes o cuidado doméstico ao passo que somente os homens tinham acesso à educação, produção do conhecimento científico e à formação do pensamento crítico.

O ideário da mulher frágil prolonga-se pelo século XVIII, como em Rousseau (1712 - 1778), ao considerar que as mulheres eram seres limitados, cujos corpos estavam voltados exclusivamente à maternidade. A narrativa dos corpos biológicos, que as pessoas nascem com o gênero determinado pelo sexo biológico, e que o corpo feminino era inferior, não suportaria cargas mais pesadas. Neste sentido, alguns trabalhos deveriam ser desenvolvidos pelos homens, sobretudo, a gestão social que era destinada apenas ao masculino, ser único dotado de razão, perdurou por muito tempo.

Filósofo iluminista do mesmo período, Condorcet (1743 - 1794) defendia uma outra visão sobre a mulher, mais igualitária, ardoroso defensor do voto feminino, combatendo as desigualdades de gênero. Para ele:

Seria difícil provar que as mulheres são incapazes de exercer os direitos de cidadania. Embora passíveis de serem mães de famílias e expostas a outras indisposições passageiras, por que não podem exercer direitos dos quais nunca foi proposto privar as pessoas que sofrem periodicamente de gota, bronquite, etc.? Admitindo por enquanto que existe nos homens uma superioridade de espírito, que não é o resultado necessário de uma diferença de educação (que de forma alguma está provada, mas que deveria ser, para permitir que as mulheres sejam privadas de um direito natural sem injustiça). Essa inferioridade só pode consistir em dois pontos. Diz-se que nenhuma mulher fez qualquer descoberta importante na ciência, ou deu provas da posse do gênio em artes, literatura, etc. Mas, por outro lado, não se

tem intenção de afirmar que os direitos de cidadania sejam concedidos apenas aos homens de gênio. Acrescenta-se que nenhuma mulher tem o mesmo grau de conhecimento, o mesmo poder de raciocínio, que certos homens. Mas, o que resulta disso? Só que, com exceção de um número limitado de homens excepcionalmente esclarecidos, a igualdade é absoluta entre as mulheres e o restante dos homens; Que esta pequena classe à parte, inferioridade e superioridade são igualmente divididos entre os dois sexos. Mas, uma vez que seria completamente absurdo restringir a essa classe superior os direitos de cidadania e o poder de ser confiado a funções públicas, por que as mulheres deveriam ser excluídas mais do que aqueles homens que são inferiores a um grande número de mulheres? (Condorcet, 1790, p. 1).

O mesmo autor foi um dos pioneiros dos ideais feministas, ao escrever em 1790, “Sobre a admissão do direito de cidadania às mulheres”, fazendo uma comparação entre a educação dada às mulheres e aos homens, ressaltando que daí advinha as diferenças da superioridade masculina e, conseqüentemente, os direitos de cidadania reconhecido somente a eles.

Para Rousseau, a educação das mulheres deveria ser diferente, e sobre a intenção de educar as mulheres igualmente como os homens, afirma que “Quanto mais quiserem assemelhar-se a eles, menos os governarão e então é que eles serão realmente os senhores” (Rousseau, 1995, p. 431).

A respeito da República de Platão, que atribui às mulheres os mesmos exercícios que aos homens, Rousseau entendia que homem e mulher não deveriam ser constituídos nem educados da mesma maneira. Chamou de “promiscuidade civil” que confundia em tudo os dois sexos nos mesmos empregos, nos mesmos trabalhos (Rousseau, 1995, p. 430).

Condorcet apresentava uma visão mais otimista da sociedade, ao defender as ideias de progresso e perfectibilidade humana; do círculo de amizade de Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft²⁶, caracterizava-se por seus pensamentos à frente de sua época:

²⁶ Ativistas feministas do século XVIII, francesa e inglesa, respectivamente. Olympe de Gouges escreveu um Manifesto, durante a Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã, em 1791, chamando a atenção para os direitos das mulheres, exigindo um papel mais ativo na sociedade, e destacando o papel importante das mulheres na Revolução Francesa. Foi acusada de insurreição e condenada à guilhotina em 1793 em Paris. Mary Wollstonecraft publicou na Inglaterra a Reivindicação dos Direitos da Mulher em 1792, fala em desigualdade entre os gêneros gerada pela educação, rechaçando a inferioridade biológica, defendia a emancipação feminina e o amor livre.

Entre os progressos do espírito humano os mais importantes para a felicidade geral, devemos contar a destruição integral dos preconceitos que estabeleceram, entre os dois sexos, uma desigualdade de direitos funesta àquele mesmo que ela favorece" (...) "Essa desigualdade só teve por origem o abuso da força, e foi em vão que depois se tentou desculpá-la por sofismas" (Condorcet, 1993, p. 195).

Em Rousseau, a mulher foi feita especialmente para agradar o homem e este agrada pelo fato de ser forte, seu mérito está em sua força; e sobre a desigualdade de gênero, o mesmo autor entendia que:

A rigidez dos deveres relativos dos dois sexos não é nem pode ser a mesma. Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro (Rousseau, 1995, p. 428).

Ainda que contemporâneos, Rousseau e Condorcet apresentaram vieses diferentes da relação homem, mulher e sociedade. O primeiro não reconhecia direito à cidadania, o segundo entendia as mulheres como sujeitas históricas e, por isso, deveriam ser detentoras dos direitos civis, em igualdade de condições.

A rigor, as mulheres nunca estiveram ausentes da história, entretanto, sua real inclusão como sujeitos históricos na historiografia foi constituída com as correntes historiográficas contemporâneas, especialmente com a Escola dos *Annales*²⁷.

Na 1ª geração (1929 - 1949) e 2ª geração (1946 - 1968), as questões de gênero ainda não haviam se tornado uma categoria de análise. A 3ª geração (1968 - 1980), também conhecida como "Nova História", rompeu com o imperativo de narrativas do mundo político e público, para trazer narrativas do polo privado.

A historiografia dita tradicional não tratou as mulheres como protagonistas, foram necessários vários fatores para que isso avançasse. O movimento feminista, a partir do fim do século XIX até a segunda metade do século XX, na sua forma primeira,

²⁷ A Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico que se constituiu em torno de um periódico acadêmico francês, cujas características foram ir além do método positivista até então usado, que incorporava à história estudos das atividades humanas de longa duração, pouco investigadas, das cotidianidades, entendendo que toda atividade humana é história. Também foi um importante movimento na ampliação das fontes de pesquisa. Foram divididas em três gerações temporais conforme seus fundadores e os diretores da revista. Para aprofundar o tema ver BURKE, Peter. A Escola dos *Annales* (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

ou segundo critério estabelecido didaticamente, chamado de primeira onda²⁸, foi um desses fatores que fez com que elas submergissem do silêncio em que estavam.

Não podemos considerar que toda essa correlação de acontecimentos tenha se dado de forma linear, mas, certamente, a inserção das mulheres na historiografia oficial tem relação direta com o movimento feminista, especialmente a segunda onda²⁹, que teve início na década de 1950 e estende-se até meados dos anos 1990. Essa correlação complexa também não ocorre de forma fragmentada, o feminismo continua a movimentar-se, em sua dinâmica e organização, pois nada é linear nem tampouco estanque.

Scott (1992, p. 64) afirma que: "A conexão entre a história das mulheres e a política é ao mesmo tempo óbvia e complexa. Em uma das narrativas convencionais das origens deste campo, a política feminista é o ponto de partida". Partindo do início, em que o feminismo era ligado diretamente à política, caminhando aos anos de 1970, o movimento tornou-se um campo vigoroso de pesquisa nas universidades.

Nos anos de 1980, avançou-se para os estudos de gênero, rompendo com o campo somente político e imbricando no campo da história, como uma categoria de análise. Entretanto, nada ocorreu de forma sistematizada, o feminismo não se tornou despolitizado para concretizar-se apenas em uma disciplina acadêmica.

Scott questionou a centralidade da história estar no homem ao perguntar: "Através de que processos as ações dos homens vieram a ser consideradas uma norma, representativa da história humana em geral, e as ações das mulheres foram subestimadas, subordinadas ou consignadas a uma arena particularizada, menos importante?" (1992, p. 78). A autora vai além e interroga "Que perspectiva estabelece os homens como atores históricos primários? Qual o relacionamento entre o historiador e os sujeitos sobre os quais ele/ela escreve?" (Scott, 1992, p. 78).

Estabeleceu-se um novo campo de pesquisa, pluralizando e admitindo grupos oprimidos a uma condição de sujeitos históricos, importante veículo para a história das mulheres. Esse novo campo encontrou solo fértil e uma narrativa de que a história não teria omitido as mulheres e seus feitos, mas que elas estavam nas pautas dos movimentos de mulheres e feministas, como se bastasse para que a história não se configurasse como machista.

²⁸ Caracterizada pelas demandas de igualdade de direitos, principalmente, direito ao voto, por isso, chamadas de sufragistas, a primeira onda questionava os papéis de submissão e passividade, além de lutar pelo abolicionismo.

²⁹ A segunda onda caracterizou-se por uma fase de luta por direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade.

Aceitou-se que havia um problema historiográfico a ser corrigido ou, ao menos, analisado, o de integrar as mulheres à história oficial. Conforme a TRS, a mulher é parte da história, sua contribuição é indispensável, inclusive para manutenção da vida humana. Foram séculos de exclusão das mulheres na historiografia, não se constituindo uma tarefa fácil fazer essa integração; além do embate de vários interesses nessa construção³⁰.

As análises sobre as dominações de gênero também se estenderam para as demais dominações como raça, classe, etnia que, igualmente, se afinavam nas discussões que desafiavam e desafiavam a hegemonia heterossexual da classe média branca, e como isso afeta as relações históricas. Assim:

A ameaça radical colocada pela história das mulheres situa-se exatamente neste tipo de desafio à história estabelecida; as mulheres não podem ser adicionadas sem uma remodelação fundamental dos termos, padrões e suposições daquilo que passou para a história objetiva, neutra e universal no passado, porque essa visão da história incluía em sua própria definição de si mesma a exclusão das mulheres (Scott, 1992, p. 90).

É necessária a problematização da questão da exclusão das mulheres da historiografia oficial, como Scott afirma, pois que não é simplesmente adicionar às mulheres à história, mas uma remodelação dos padrões, cujo sujeito universal não seja o homem.

Os estudos sistemáticos da História das Mulheres surgem nesse contexto, resultado da emergência do movimento feminista e da contestação do sujeito histórico universal aqui entendido como homem branco europeu, excluindo, no mínimo, metade da humanidade nessa história.

Um número maior de mulheres pesquisadoras nas universidades influenciou, sobremaneira, os estudos de gênero, ao fazer questionamentos a respeito desse sujeito histórico dito universal e ao questionar historiadores que consideravam esse sujeito em suas narrativas, se estariam contando toda a história.

O conceito gênero passou a ser utilizado para enfatizar essa questão da diferença entre feminilidade e masculinidade, ou a construção dos papéis sociais designados socialmente a mulheres e homens; porém ganhou outro significado e força

³⁰ Muitas frentes do feminismo tinham demandas a serem atendidas, e que nem sempre eram afinadas. O feminismo negro, o feminismo liberal, o feminismo radical, todos eles com suas propostas diversificadas. Passou-se a usar o termo gênero para designar as diferenças entre os sexos, relativas a contextos sociais e culturais.

nos anos 80 como uma categoria de análise histórica, chegando-se "[...] ao ponto mais alto da desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres" (Gonçalves, 2006, p. 74).

O estudo dessa categoria coloca em desfoque o sexo biológico e adota a diferença entre os sexos como uma construção cultural, encarando o peso das diversas culturas e contextos históricos nessa construção.

É importante destacar que a construção do comportamento feminino na América Latina teve forte impacto pela colonização europeia, causando muitos efeitos a importação do modelo de mulher europeu. As mulheres latino-americanas teriam aceitado o papel de "mulher/mãe/dona de casa" para obtenção dos seus próprios interesses, sobretudo, as mulheres brancas, uma vez que viviam em uma sociedade escravagista³¹.

Ressaltamos que, na colonização do Brasil, a matriz fundamental das primeiras famílias miscigenadas foi as mulheres indígenas, capturadas pelos colonizadores não só para o trabalho agrícola, mas também para a gestação de crianças para o cativeiro doméstico. Segundo Darcy Ribeiro (1995): "Nós [o povo brasileiro] surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras" (p. 225). Esse cruzamento, que não foi consentido, foi fundamentado na violência e no estupro; eram usadas para exploração sexual e para investimento de capital, gerando filhos que igualmente seriam explorados.

As primeiras mulheres brancas europeias foram trazidas para o território colonizado algum tempo depois; elas eram mulheres sentenciadas, órfãs, prostitutas, videntes, ciganas, aquelas que eram consideradas bruxas, feiticeiras etc. As mulheres nobres que chegavam eram recolhidas nas fazendas e nos engenhos, as sinhazinhas eram preservadas até os 12/14 anos, quando eram casadas e muitas morriam de parto aos 15.

As mulheres negras escravizadas também representaram grande número na colonização do Brasil, território que mais recebeu pessoas escravizadas da África no mundo, por volta de 1530. Elas eram igualmente, além de todo trabalho que eram submetidas, fonte de violência sexual de seus senhores e geravam força de trabalho.

³¹ É preciso considerar que as relações de gênero são totalmente diferenciadas na sociedade escravagista, como foi a do Brasil, do que nas sociedades onde o trabalho era livre, e havia uma crescente participação das mulheres no espaço público. O contexto histórico e regional tem que ser levado em conta nessas análises, sem deixar de considerar o papel da Igreja nesse movimento, reafirmando que não há linearidade e homogeneidade na história das mulheres.

O Brasil foi constituído na grande concentração de terra e riquezas, na escravidão e no patriarcado, cuja síntese da colonização foi ancorada no antagonismo social, racismo, misoginia e principalmente, na violência.

Essas reflexões sobre a mulher na sociedade denunciam e evidenciam os métodos de violência que os sistemas exploradores e patriarcais tentaram disciplinar e apoderar-se do corpo feminino, como forma de deter o poder sobre elas. Essa submissão e exploração deixam a mulher à deriva da sociedade, lhe negando a participação na educação, na política e na sua capacidade de produzir ciência. Era-lhe destinado o casamento, sua posição social e seu trabalho dependiam dele: "A felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica" (Saffioti, 1976, p. 17).

O patriarcado ditava (e continua ditando) as condições de vida da mulher, o que deveria dizer, como se comportar para conseguir um casamento, um bom marido, como ter habilidades e comportamentos para que isso acontecesse. Nem todas tinham acesso à educação, o pouco que lhes era oferecido se referia a aprender prendas domésticas, tocar um instrumento ou instruções artesanais e culinárias para agradar o homem. Para Guacira Lopes Louro, "[...] casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina" (2004, p. 454).

A história das mulheres com a maternidade foi e ainda é o grande cerne de muitas questões, o fundamento da diferença entre os sexos, o poder da reprodução. A maternidade é o que faz da mulher ser uma mulher, ser mãe, gerar uma vida, é o que a diferencia do homem, a reprodução, fonte de identidade, assim, conceber ou não é um dos fatores determinantes e da luta pela liberdade feminina, uma demanda ainda não conquistada pelo movimento das mulheres³².

A Igreja vinha há muito tempo tentando adestrar a sexualidade feminina, o uso luxurioso do corpo, seus prazeres, o controle dos corpos das mulheres. Segundo Del Priore, "A Igreja ainda controlava e punia o coito interrompido, pois que só admitia a cópula com finalidade de reprodução"(1988, p. 18), esvaziando a mulher de qualquer uso prazeroso do seu próprio corpo.

³² Os problemas do aborto e dos contraceptivos foram os pilares dos movimentos feministas por muito tempo. Apenas em 1960, o médico americano Gregory Pincus desenvolveu a pílula e, em 1962, seu uso foi legalizado no Brasil, não sem o embate da Igreja. Ela foi resultado da Revolução sexual com ampla repercussão social, uma vez que foi a primeira geração que pode separar sexo de reprodução.

Segundo Perrot (2019), só se descobriu o mecanismo da ovulação no século XVIII, antes disso a mulher era apenas o receptáculo, não contribuindo com o processo geracional, não tinha o mesmo poder criador do espermatozoide. Apenas no século XIX, é reconhecida a importância da ovulação feminina.

Quando a pílula anticoncepcional foi oficialmente divulgada (1960), ela encontra muitas resistências, seja pela rejeição à contracepção, seja pelo preço a que era disponibilizada, não era acessível para grande parte da população.

Neste sentido, inicialmente, a ideia da contracepção foi rejeitada de várias maneiras, para, depois, ser assimilada, inclusive, pelos movimentos de mulheres, nas pautas pela emancipação do corpo, pelo direito ou não de conceber. Soma-se ao período, a questão do parto, a evolução do nascimento por cesariana, os nascimentos antes feitos por parteiras e em casa, medicinizou-se, feitos por homens médicos, em clínicas e hospitais.

A livre contracepção foi um marco na história das mulheres, fato que mais abalou as relações entre os sexos e começou a "dissolver a hierarquia entre eles". Trouxe a liberdade sexual, dissociada da maternidade. Ainda que para a maior parte das mulheres a sexualidade fosse um tabu, o anticoncepcional foi um determinante para as relações das mulheres com seu prazer. O sexo pelo sexo, e não pela procriação, o domínio do seu corpo e do seu prazer.

Outra questão a considerarmos é a do apagamento do gênero feminino na linguagem. Gramsci (1966, p. 13) ao afirmar que "toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura" e, por isso mesmo, expressa a "maior ou menor complexidade da [...] concepção de mundo" de um sujeito histórico está nos dizendo que a linguagem é política e expressa uma concepção de sociedade em que os sujeitos que a usam estão vivendo.

A linguagem é viva, ela acompanha as transformações da sociedade, e também revela as relações de poder imbricadas nessas transformações, sempre determinada pelas circunstâncias históricas.

Perrot trouxe essa discussão da linguagem gramatical e do apagamento de gênero (no caso, o feminino) explicitando que: "Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: eles dissimula elas. No caso de greves mistas, por exemplo, ignora-se quase sempre o número de mulheres" (Perrot, 2019, p. 21).

Em relação à linguagem gramatical, o sistema do português é binário e usa um masculino-neutro que apaga a presença das mulheres; a linguagem neutra ou não binária indica a não marcação do gênero masculino e feminino nas palavras para

aqueles pessoas que não se identificam com o gênero feminino e masculino, ou seja, aquelas pessoas não-binárias sintam-se representadas, inserindo o uso de “@” e o “x”; e o uso de “e”, como por exemplo amig@, amigx, ou amigue³³. Atualmente, considera-se que a utilização do “e” é mais inclusiva, pois leva em consideração as pessoas que têm deficiências visuais, já que alguns programas de leitores ortográficos desconsideram palavras com “X” ou “@”.

Mesmo que não intencionalmente e por força do enraizamento cultural, a questão gramatical reforça o apagamento do gênero feminino e demais pessoas do espectro não-binário, gênero não-conforme e trans. Por isso a proposta dos pronomes Ile/Dile³⁴ como alternativa para a usual generalização no masculino; numa perspectiva inclusiva de linguagem de grupos minoritários e marginalizados.

A sociedade brasileira vem passando, neste momento, por este processo de tentativa de amadurecimento e mudança na linguagem, impulsionado por movimentos sociais das pessoas LGBTQIAP+, e causando grandes embates³⁵ com a ala conservadora hegemônica. E porque a mudança na língua incomoda tanto? A linguagem, segundo Gramsci (2002, Q. 29), pode apresentar contradições, assim como a realidade apresenta e assim como qualquer expressão linguística tem seu conteúdo ideológico e político, “[...] quem pode controlar a contribuição de inovações linguísticas [...]?” (p. 144). Ela não é fixa e imutável, mas histórica e decorrente de uma multiplicidade de fatos.

E, segundo ele, “A gramática normativa escrita, portanto, pressupõe sempre uma “escolha”, uma orientação cultural, ou seja, é sempre um ato de política cultural-nacional” (2002, p. 144). Neste sentido, qual a escolha política de não se usar a linguagem neutra, uma vez que ela trás a perspectiva inclusiva dos grupos minoritários e marginalizados? Exatamente por esta questão trazida por Gramsci a respeito do

³³ No Brasil, a Avon lançou, em 2016, uma campanha publicitária usando o “Para TodEs!”, com uma maquiagem sem gênero e com o slogan “O Lacre também é Luta”, já trazendo essa questão da neutralidade na língua portuguesa. Hoje, existem muitos movimentos que sugerem esses recursos gramaticais no sentido de incluir todas as pessoas, com uma linguagem representativa de todas elas.

³⁴ Em 2015, Pri Bertucci e Andrea Zanella lançaram o “Manifesto Ile para uma comunicação radicalmente inclusiva”, com a proposta de discussão da inclusão do gênero não-binário na língua portuguesa e o uso do pronome ILE como alternativa para a usual generalização no masculino. O Manifesto está disponível em: <https://diversitybbox.com/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/>.

³⁵ Diversas leis municipais em vários estados vêm tentando impedir o uso da linguagem neutra nas escolas e na sociedade como um todo. Algumas discussões chegaram ao Supremo Tribunal Federal, que vem suspendendo estas leis que proíbem o uso da linguagem neutra. Para ver a decisão do STF, acessar:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=537769&ori=1#:~:text=A%20Lei%20municipal%202.342%2F2022,o%20masculino%20ou%20o%20feminino%E2%80%9D.>

pensamento hegemônico que sustenta a linguagem binária tradicional enraizada pelas relações de poder.

1.2 AS MULHERES NA SOCIEDADE DE CLASSES E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

A gênese do trabalho doméstico (e não doméstico) e as raízes da opressão da discriminação sexual perpassam toda a história vivida pelas mulheres no interior da sociedade de classes.

Desde a transição do feudalismo para o capitalismo, as tarefas produtivas e reprodutivas foram redefinidas, assim como as relações entre homens e mulheres, de modo que foram construindo-se os papéis sexuais na sociedade capitalista.

Esses papéis sexuais colocaram a mulher sob domínio masculino. Conforme Federici:

[...] a identificação das mulheres com uma concepção degradada da realidade corporal foi historicamente instrumental para a consolidação do poder patriarcal e para a exploração masculina do trabalho feminino. Desse modo, a análise da sexualidade, da procriação e da maternidade foi colocada no centro da teoria feminista e da história das mulheres (Federici, 2017, p. 32).

O capitalismo não foi uma evolução natural do feudalismo, ele foi uma contrarrevolução da luta antifeudal, que exigia uma nova ordem social, baseada em riquezas compartilhadas, menos autoritária e hierárquica. Essas lutas que o proletariado medieval³⁶ travou na Idade Média, conseguiram pôr em crise o sistema feudal da época.

É na luta antifeudal que está o indício do primeiro movimento de mulheres que se opunha à ordem estabelecida, desafiando as normas sexuais dominantes, na tentativa de estabelecer relações mais igualitárias entre homens e mulheres.

A relação de classes na sociedade feudal culminou com o sistema de servidão, após o desmoronamento do sistema escravagista. Foi a maneira da sociedade reorganizar-se, considerando-se as comunidades camponesas, os escravos alforriados, quando os senhores de terras viram-se obrigados a conceder terras e

³⁶ Aqui entendido, segundo Federici, 2017, p. 44, como pequenos agricultores, artesãos e trabalhadores em geral.

outros direitos aos então considerados servos (trabalhadores agrícolas livres, antigos escravizados), restando essa condição de subordinação.

Neste sentido, ainda que a servidão vinculasse os servos aos seus senhores como propriedades e em todos os demais aspectos da lei do feudo, os termos eram mais favoráveis no tocante às relações de trabalho, marcando o fim do uso dos grilhões, coleiras de ferro etc.

A servidão deu acesso direto aos servos aos meios de produção, com uso e posse efetiva de parcelas de terra, o que faziam com que usassem de força como instrumento de imposição e poder contra a exploração do trabalho a seu favor.

A relação de dependência das mulheres aos parentes homens era menor na servidão, "[...] se diferenciavam menos deles física, social e psicologicamente e estava menos subordinadas a suas necessidades [...]" (Federeci, 2017, p. 51), como dispunham do produto de seu trabalho, uma vez que a terra era da unidade familiar, não precisavam depender de seus maridos para sua subsistência. Entretanto, a autoridade dos senhores prevalecia, controlando suas vidas, seu trabalho, casamento e suas condutas sexuais.

Segundo Federici:

[...] dado que o trabalho no feudo estava organizado com base na subsistência, a divisão sexual do trabalho era menos pronunciada e exigente que nos estabelecimentos agrícolas capitalistas. Na aldeia feudal não existia uma separação social entre produção de bens e a reprodução da força de trabalho: todo o trabalho contribuía para o sustento familiar. As mulheres trabalhavam nos campos, além de criar os filhos, cozinhar, lavar, fiar e manter a horta; suas atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes dos homens, tal como ocorreria em breve na economia monetária, quando o trabalho doméstico deixou de ser visto como um verdadeiro trabalho. Se também levarmos em consideração que, na sociedade medieval, as relações coletivas prevaleciam sobre as familiares e que a maioria das tarefas realizadas pelas servas (lavar, fiar, fazer a colheita e cuidar dos animais nos campos comunais) era realizada em cooperação com outras mulheres, nos damos conta de que a divisão sexual do trabalho, longe de ser uma fonte de isolamento, constituía uma fonte de poder e proteção para as mulheres (2017, p. 53).

Assim como nas demais sociedades, na feudal, a luta de classes era incansável e cotidiana. Os embates eram contra serviços laborais, impostos e encargos que eram tomados ao poder feudal e ao clero. Algumas vitórias foram alcançadas nas lutas, como certa autonomia na administração das comunidades e a substituição dos

serviços laborais por pagamentos em dinheiro, trazendo uma característica de relação mais contratual entre feudos, pondo fim à relação de servidão.

Com essa reorganização da sociedade, não mais feudal, iniciou-se um processo de proletarização do campesinato, com mais independência econômica e social, aqueles camponeses que possuíam mais terras, que podiam empregar outros trabalhadores; e funcionou como um meio de divisão social nas áreas rurais. A substituição dos serviços laborais por dinheiro/aluguel/arrendamento trouxe essa consequência para as relações de vida e de trabalho.

Considerando as diferenças entre os próprios camponeses em relação às posses, os antigos possuidores transformaram-se em arrendatários capitalistas, e os demais formaram uma massa de pobres, dividindo a classe ainda mais profundamente.

Nesse contexto, as mulheres de todas as classes também foram atingidas e, como em todas as crises, de maneira negativa. Perderam alguns direitos como à propriedade, foram excluídas da posse da terra quando ficavam viúvas, ou eram solteiras. Iniciaram o movimento de êxodo, partindo para as cidades, vivendo em condições de extrema pobreza, realizando "trabalhos mal pagos como servas, vendedoras ambulantes, comerciantes (com frequência multadas por não terem licença), fiandeiras, membros de guildas menores e prostitutas" (Federici, 2017, p. 63).

Entretanto, podiam viver sozinhas ou com seus filhos, sem subordinação de ninguém do sexo masculino; formavam novas comunidades e compartilhavam moradia com outras mulheres. Nas cidades medievais, elas eram açougueiras, ferreiras, padeiras, comerciantes, trabalhavam nas indústrias em igual número ao dos homens.

Assim sendo, isso demonstra ser o embrião de uma independência feminina, com as mulheres ganhando acesso a ocupações que, posteriormente, seriam consideradas masculinas, além disso tornaram-se professoras escolares, médicas e cirurgiãs, desempenharam papel fundamental com a introdução do método cesariana, eram obstetras mulheres que predominavam naquele período (século XIII e XIV).

A presença das mulheres na sociedade passou a ser mais constante e visibilizada e, em resposta a essa nova autonomia, ou independência, passaram a ser mais vigiadas pela Igreja, nos sermões dos padres, mais controladas socialmente. Esse período, segundo Federici (2017), marca um importante movimento de oposição da Idade Média, numa tentativa consciente de uma nova organização social. Foi o movimento herege, ou heresia popular, que travou uma luta antifeudal importante do proletariado medieval contra a crescente economia monetária.

O movimento foi tão significativo e considerado de extrema afronta ao sistema estabelecido que, para erradicar sua presença, o papa criou o tribunal da Santa Inquisição (1231). O movimento herege

denunciou as hierarquias sociais, a propriedade privada e a acumulação de riquezas, e difundiu entre o povo uma concepção nova e revolucionária da sociedade que, pela primeira vez na Idade Média, redefinir todos os aspectos da vida cotidiana (o trabalho, a propriedade, a reprodução sexual e a situação das mulheres), colocando a questão da emancipação em termos verdadeiramente universais (Federici, 2017, p. 70).

A heresia era uma afronta à Igreja e a todo o sistema feudal de exploração que era seu pilar; denunciava a corrupção do clero e as formas de autoridade e hierarquia exageradas sob o proletariado medieval. A heresia era os párias da sociedade, provinha dos setores mais pobres, servos, camponeses sem terra, e mulheres.

A Igreja reagiu acusando os hereges de insubordinação social e política, encaminhando para o tribunal da Inquisição, onde eram enforcados como rebeldes ou queimados como hereges. Depois, a perseguição aos hereges passou a caça às bruxas³⁷, "Esse "expurgo" visava recolocar dentro das regras de comportamento dominante as massas camponesas submetidas muitas vezes aos mais ferozes excessos dos seus senhores, expostas à fome, à peste e à guerra, e que se rebelavam. E principalmente as mulheres" (Muraro, 2015, p. 14).

Momento decisivo na história da Europa, que dizimou entre 30% a 40% da população, foi a Peste Negra no século XIV; gerando uma crise intensa nas relações de trabalho, tornando a mão de obra escassa. Os trabalhadores e camponeses negavam-se a pagar aluguel, impostos e a talha, e o custo da mão de obra aumentou, ocasionando o desmoronamento da renda feudal com o objetivo de colocar fim ao poder dos senhores.

³⁷ A perseguição a essas mulheres não era fortuita. Desde tempos imemoriais, elas curavam mazelas e, antes do aparecimento de doutores e anatomistas, praticavam enfermagem, abortos, davam conselhos sobre enfermidades, eram farmacêuticas, cultivavam ervas medicinais, trocavam fórmulas e faziam partos. Foram, por séculos, doutores sem título. A naturalidade e a intimidade com que tratavam a doença, a cura, o nascimento e a morte tornavam-nas perigosas e malditas. Com a acusação de curandeirismo, eram duplamente atacadas: por serem mulheres e por possuírem um saber que escapava ao controle da medicina e da Igreja. O Tribunal do Santo Ofício foi o influente porta-voz do saber institucional na luta contra os saberes informais e populares. (Priore, 2004, p. 90). Desprovidas dos recursos da medicina para combater as doenças cotidianas, as mulheres recorriam a curas informais, perpetrando, assim, uma subversão: em vez dos médicos, eram elas que, por meio de fórmulas gestuais e orais ancestrais, resgatavam a saúde. A concepção da doença como fruto de uma ação sobrenatural e a visão mágica do corpo as introduzia numa imensa constelação de saberes sobre a utilização de plantas, minerais e animais, com os quais fabricavam remédios que serviam aos cuidados terapêuticos que administravam. (Priore, 2004, p. 74).

Seguiu-se o que Marx (2006) descreveu como "idade de ouro do proletariado europeu", os salários eram altos, os trabalhadores eram pagos quase todos os dias, sendo que só aceitavam trabalhar em troca de um salário substancial. Naquele momento da história, a Peste Negra diminuiu drasticamente as diferenças salariais entre homens e mulheres e elas também chegaram a ter seus salários duplicados (às vezes triplicados), contribuindo com importante parcela da mão de obra à época.

Como forma de retomar a economia e cooptar trabalhadores, autoridade políticas estabeleceram uma maliciosa política sexual, institucionalizando a prostituição, descriminalizando o estupro nos casos das vítimas pobres, "[...] deu acesso a sexo gratuito e transformou o antagonismo de classe em hostilidade contra as mulheres proletárias" (Federici, 2017, p. 103).

O preço pago pelas mulheres proletárias foi muito alto, já não era fácil encontrar lugar na sociedade, após estupradas e sem reputação, não havia como retornar a uma vida. Ainda, segundo Federici: "A legalização do estupro criou um clima intensamente misógino que degradou todas as mulheres, qualquer que fosse sua classe. Também insensibilizou a população frente à violência contra as mulheres, preparando o terreno para a caça às bruxas [...]" (2017, p. 104). A prostituição foi financiada e incentivada pelo Estado, como um remédio útil contra a homossexualidade e contra a turbulência da juventude proletária, havia bordéis estatais em grande número, chegando a 53 bordéis numa única cidade da França, em Amiens.

A questão era tão ampla, que a prostituição foi reconhecida oficialmente como um serviço público, e a Igreja consentia com a atividade tida como legítima para conter as práticas sexuais e sodomia, as prostitutas abordavam clientes em frente à Igreja e nas missas.

Assim, o Estado geria a vida pública e privada das pessoas, bem como as relações de trabalho, de classe e da reprodução da força de trabalho; sendo que, nessa crise que se instituiu, criaram leis que estabeleciam limites salariais, incentivaram a reprodução para as demandas de mão de obra.

Certamente, o capitalismo não fundou a inferiorização social das mulheres, mas aprofundou as desigualdades entre os gêneros; não trazendo melhorias nas condições das mulheres, muito ao contrário, conservou as estruturas de classe e desigualdades atravessadas por elas, não foi um marco de progresso histórico.

O processo de urbanização que a Revolução Industrial forçou foi profundamente transformador e teve grande impacto na economia, na política e na sociedade. Em conformidade com Perrot:

É o regime assalariado, principalmente com a industrialização, que, a partir dos séculos XVIII-XIX, nas sociedades ocidentais, coloca em questão o "trabalho das mulheres". As mulheres podem, devem, ter acesso ao salário, isto é, receber uma remuneração individual, deixando a casa, o lar, que era o seu ponto de apoio e a sua utilidade? (2019, p. 109).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), estabeleceram-se os "anos dourados", marcados por uma sociedade organizada, com uma dicotomia dos papéis de gênero, pois as mulheres aos poucos estavam adentrando o mercado de trabalho e iniciando sua vida acadêmica na universidade.

Nessa reorganização social, havia focos de descontentamento entre os jovens, com o modelo familiar tradicional, submissos aos pais, que também questionaram a heteronormatividade, engajaram-se nos movimentos sociais de negros, gays e no movimento beat³⁸.

Dentro do movimento feminista, houve, também, à época, um grande descontentamento em relação aos papéis sociais, à divisão sexual do trabalho, que acabava reproduzindo a mesma organização da sociedade, os mesmos papéis da heteronormatividade patriarcal, com homens realizando tarefas mais valorizadas e as mulheres novamente com atividades domésticas, organização física dos espaços, limpeza, secretariado etc.

Neste íterim, o movimento feminista, ultrapassando a barreira do espaço privado para levar as questões ao público, concretizou-se com protestos públicos, grupos de autoconsciência, manifestações nas ruas e a principal característica que era problematizar a raiz da opressão, a dominação patriarcal como raiz da opressão.

Questões que foram apresentadas e que refletiam a vida das mulheres à época, inclusão no mercado de trabalho, nas universidades, mas havia um trabalho específico que continuava (e continua) destinado à elas: o trabalho doméstico.

³⁸ Geração beat ou movimento beat, criado pelos jovens nos EUA, no final da década de 50, buscava outras formas de viver, fora dos padrões de consumo, reconstrução de laços mais comunitários, aproximação com a natureza e questionamento da moral sexual. Para um aprofundamento ver Jack Kerouac no livro *On the Road*.

O trabalho doméstico resiste às evoluções igualitárias, sobretudo, o não remunerado, em que as tarefas não são compartilhadas entre homens e mulheres. Sobre o trabalho doméstico, Perrot explicita que

"Ele é invisível, fluido, elástico. É um trabalho físico, que depende do corpo, pouco qualificado e pouco mecanizado apesar das mudanças contemporâneas. O pano, a pá, a vassoura, o esfregão continuam a ser os seus instrumentos mais constantes. É um trabalho que parece continuar o mesmo desde a origem dos tempos, da noite das cavernas à alvorada dos conjuntos habitacionais. No entanto, ele muda, em suas práticas e em seus agentes" (2019, p. 115).

Assim como descrito pela Teoria da Reprodução Social (TRS), a reprodução da força de trabalho que envolve o trabalho doméstico, aquele não remunerado para as mulheres, muitas vezes em seu terceiro turno de trabalho, é o que sustenta a sociedade e a produção social, e que, portanto, produz valor de uso, e geracionalmente, reproduz novos trabalhadores, sendo fundamental para manutenção da vida humana.

São parte da função das mulheres na família, a sua fábrica de trabalho, e sem ele, não há infraestrutura para manter os trabalhadores sãos e produtivos. E todo este trabalho se tornou invisível, e não considerado um trabalho de verdade.

O Brasil é o país com mais trabalhadoras domésticas no mundo, composta majoritariamente por mulheres negras, representando a principal fonte de emprego entre elas, de acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2017). O Ipea (2023) também aponta que o simples fato de ser mulher leva a um aumento de 11 horas por semana de trabalho doméstico e de cuidados não remunerados³⁹.

Podemos inferir que o trabalho doméstico, remunerado ou não-remunerado, é parte da vida das mulheres, mesmo entrando no mercado de trabalho, nas universidades, ou em qualquer outro espaço que estas se insiram.

Trazemos aqui a concepção de mulher no ideário positivista, forte corrente ideológica que teve influência no Brasil, e que corroborou com este enraizamento do trabalho doméstico destinado às mulheres.

O filósofo francês Augusto Comte (1798 - 1857), formulador do Positivismo, exaltava o ideal de mulher na sociedade, com um discurso marcadamente

³⁹ Para ver todos os dados, acesse: <https://www.ipea.gov.br/porta/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/14024-estudo-aponta-desigualdade-de-genero-no-trabalho-domestico-e-de-cuidados-nao-remunerado-no-brasil>.

conservador, considerando-a mantenedora da moral, rainha do “lar”, aquela que mantinha a ordem e a organização da sociedade por meio do casamento, com a função precípua de procriar, criar os filhos, manter o lar em ordem. O Positivismo pregava os arquétipos femininos da mulher anjo, herdados da sociedade conservadora cristã, deixando a mulher em um altar, excluindo-a da sociedade, da ciência, do trabalho e de todas as demais esferas públicas. Deveria ser a primeira educadora, mas no ambiente doméstico, afastada da vida pública.

Para ele, a mulher ideal era aquela dedicada ao lar, ao marido e aos filhos; influenciado pelo pensamento de Rousseau e pela moral católica da época, baseava-se nos princípios de família e propriedade.

Para Comte, em sua sociedade ideal, existia um princípio incontestável, de que: “O homem deve sustentar a mulher, a fim de que ela possa preencher convenientemente seu santo destino social” (Comte, 1978, p. 131). Ela deveria ser a guardiã da moral e dos bons costumes, garantindo seu estado de anjo puro. Ele propôs a reforma da sociedade, tendo a mulher como a responsável para garantia dessa transformação, por meio da Filosofia Positiva; como um instrumento do progresso, mas também como agente moderador da humanidade.

Caso a mulher optasse por trabalhar, criaria uma desordem social, alterando a ordem natural da sociedade, em que o homem é o mantenedor do lar e a mulher precisa exercer sua verdadeira vocação de ser mãe, e seu único trabalho é o doméstico.

O filósofo se referia à mulher como “sexo afetivo”, atribuindo-lhe a representação da mais pura emoção, ser irracional e movido somente por sentimentos, argumento utilizado para que ela ficasse restrita ao lar, considerada inferior ao homem em relação à inteligência e raciocínio. Assim, ao homem era dado o trabalho político, intelectual, a razão, o ser supremo; e à mulher, o trabalho doméstico, submissa, frágil, sentimental. Ele afirma que “[...] o culto positivo erige o sexo afetivo como providência moral de nossa espécie” (Comte, 1978, p. 297).

O tratado de Comte baseava-se em arquétipos femininos herdados de uma mentalidade conservadora, influenciada diretamente pelo patriarcado e pela metafísica; reforçando toda a construção de mulher submissa e restrita ao privado, sob o controle do marido, com o objetivo de deixá-la à margem da sociedade, afastada do trabalho e do campo científico.

De acordo com Silva:

Não havia nada de mais sedutor, nobre e importante na sociedade do que acompanhar uma criança desde o nascer de sua inteligência e sua atividade. Formar o coração, o espírito e o físico do homem pressupunha capacidade intelectual, conhecimento que exigia maior habilidade do que fabricar uma máquina. Nesse sentido, o homem assumiria o papel do grande provedor e a mulher, de educadora. Esta não deveria entregar-se aos trabalhos forçados, por deformar a alma. Seu tempo deveria ser dedicado a educar os filhos, amparar os anciãos e confortar os esposos. Só excepcionalmente a mulher poderia desempenhar funções práticas (Silva, 2008, p. 123).

No Brasil, sob forte influência do positivismo de Augusto Comte, a mulher era a rainha do lar e aquela que mantinha a ordem e a organização da sociedade por intermédio do casamento, com a função precípua de procriar, criar os filhos, manter o lar em ordem. Segundo Telles: "No ideário positivista, a mulher emerge como redentora no processo de humanização dos indivíduos. Sua ação no interior da casa, sendo a primeira educadora, tendo assim a importância devida com a incumbência da primeira educação dos futuros cidadãos" (Telles, 2015, p. 60).

O Positivismo desconstruiu as representações das mulheres trazidas pela Idade Média, de mistério e credices, ao adotar um modelo de domesticidade e renúncia, desclassificando-as socialmente, reforçando sua inferioridade biológica.

Trouxe a questão da mulher/mãe como primeira educadora da infância, pilar da família e da pátria, além de pregar uma instrução igual para homens e mulheres, porém com finalidades diferentes. O trabalho intelectual era destinado ao homem, a instrução da mulher era para educar os filhos, administrar o trabalho doméstico e cuidados com o marido.

"A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, [...]" (Almeida, 1998, p. 19), sua instrução não era destinada a ela mesma ou a uma profissão assalariada.

Os ideais positivistas permanecem enraizados na sociedade brasileira até os dias atuais e nos discursos de uma ala política conservadora segue muito forte, atribuindo à mulher a salvaguarda da nação e dos valores, guarda fiel da Pátria, da Ordem e do Progresso.

Nesse contexto, em que se construiu esse ideal de corpo feminino delicado, frágil e professoral, será interessante analisar como a educação profissional com suas raízes históricas dicotômicas, organizou-se com a presença feminina.

1.3 AS MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Às mulheres foi negado o acesso ao conhecimento por muito tempo, como já dito anteriormente. Como passamos da negação do lugar de aprender, ao prioritário lugar de ensinar? Como a docência passou por esse processo de feminização?

No Brasil, apenas em 1827, foi promulgada uma lei que permitiu que as mulheres frequentassem as escolas elementares. Somente em 1879, elas puderam frequentar o ensino superior. Por que, então, se as mulheres não podiam ter acesso ao conhecimento, mais tarde, foi lhes dado esse papel, ou esse lugar, de transmitir o conhecimento?

O magistério primário tem sido uma profissão essencialmente feminizada, como uma extensão do cuidar, assistir, maternar, sendo que esse foi um espaço de muita luta para que as mulheres o pudessem ocupar. O direito à educação é uma pauta que perpassa todas as ondas dos movimentos feministas.

O magistério primário, historicamente, tem sido uma profissão essencialmente feminizada, socialmente associada a atributos como o cuidado, a assistência e a maternagem, os quais foram culturalmente construídos como inerentes ao feminino. Essa vinculação do trabalho docente aos papéis tradicionais de gênero decorre de uma perspectiva patriarcal que naturalizou a figura da mulher como educadora das crianças, transferindo para a escola atribuições antes restritas ao ambiente doméstico.

No entanto, é importante destacar que a presença feminina no magistério primário não se deu sem tensões ou resistências: foi fruto de intensas lutas sociais e políticas para legitimar a ocupação de um espaço público de trabalho, num contexto em que a educação formal e a docência eram, originalmente, reservadas aos homens. Ao longo dos séculos XIX e XX, mulheres mobilizaram movimentos e articulações para conquistar o direito de atuar no ensino primário, enfrentando barreiras de ordem legal e moral que questionavam sua capacidade intelectual.

Dessa forma, a feminização do magistério primário se configura como um fenômeno paradoxal: ao mesmo tempo em que proporcionou oportunidades de inserção profissional e certa autonomia financeira às mulheres, reforçou estereótipos de gênero que associam a docência básica ao trabalho de cuidado — frequentemente desconsiderado como produção legítima de conhecimento.

A primeira Constituição do Brasil, promulgada em 1824, não assegurou direitos civis às mulheres. O texto constitucional só falava em direitos políticos de governabilidade às mulheres na condição de sucessão, ou seja, apenas as filhas e a

esposa do Imperador. As mulheres não eram consideradas cidadãs em gozo de direitos, pois não prestavam serviços ao país, não podiam alistar-se, nem se candidatar ou votar. Em relação à educação, o texto constitucional estabelecia, em seu artigo 179, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, mas como as mulheres não eram consideradas cidadãs, não possuíam essa garantia.

Importante legislação educacional foi promulgada em 15 de outubro de 1827⁴⁰, quando foi criada, a pedido de Dom Pedro I, as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, estabelecendo que nessas escolas, meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes, mas permitia que as meninas frequentassem as escolas. As meninas só poderiam ter professoras e aprenderiam a ler, escrever e as quatro operações matemáticas básicas, já que elas tinham menos capacidade intelectual que os meninos.

Esse projeto de lei, até ser aprovado, foi bastante debatido entre deputados e senadores, sobretudo a questão salarial dos professores e o currículo para meninas. A geometria deveria ou não ser ensinada às meninas? As quatro operações básicas eram suficientes, além de que não havia, no Brasil, professoras que soubessem geometria para ensinar às meninas.

Segundo Castanha (2013, p. 66), em uma das discussões sobre o projeto de lei, o senador José Inácio Borges de Pernambuco afirmou sobre a questão da geometria para meninas: “Onde é que se hão de ir buscar mestras que ensinem a prática de quebrados, decimais, proporções e Geometria? Tenho visto o Brasil quase todo, e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circunstâncias”.

Para exemplificar as discussões do projeto de lei, vejamos as falas dos Senadores Marquês de Santo Amaro (RJ), do Marquês de Caravelas (BA) e do Visconde de Cayru (BA):

Não me parece conforme as luzes do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [mais aprofundados de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas as nações cultas se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática (Marquês de Santo Amaro).

Diz o ilustre senador que as mulheres são dotadas dos mesmos talentos que os homens. Deve-se dar a isso algum desconto. Essa frívola mania de mulheres se aplicarem a estudos para os quais parece

⁴⁰ Dada a importância da legislação, em 1963, a data foi marcada para comemorar o dia do Professor: 15 de outubro.

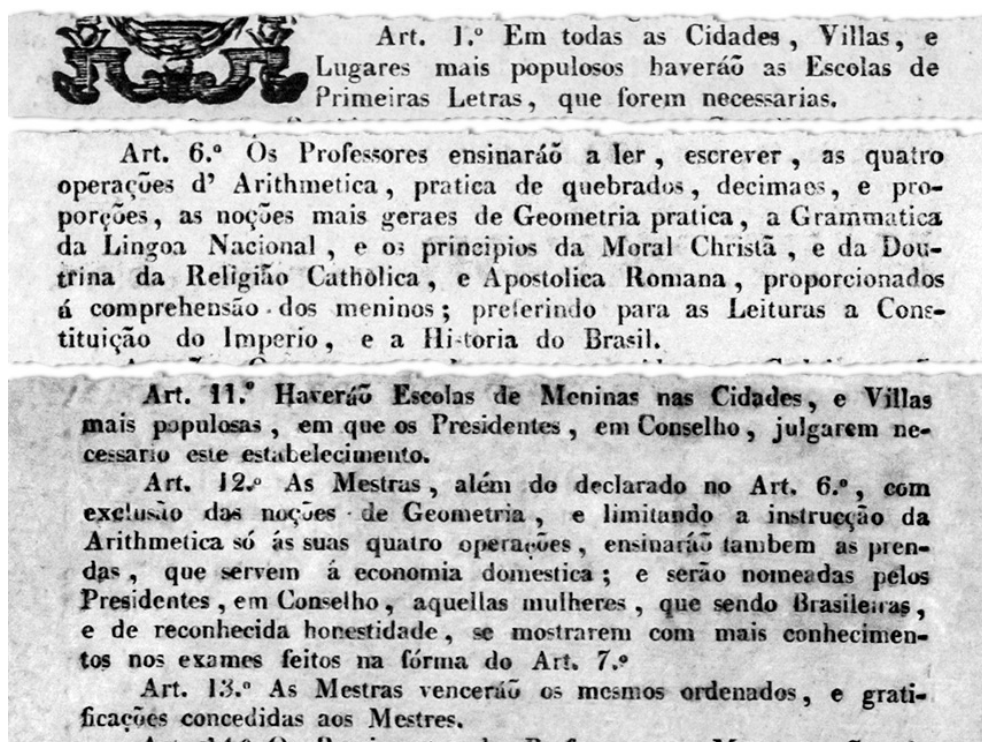
que a natureza não as formou, desviando-se dos verdadeiros fins para que foram criadas, é que deu motivo à comédia *Les Femmes Savantes* [de 1672], em que o célebre Molière ridiculariza, com sua graça costumada, essa fútil vaidade que naqueles países tem grassado entre elas (Marquês de Caravelas).

Não nego que tem havido mulheres de capacidade varonil. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarinas, mas são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são raridades da espécie. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. Não se têm visto bons resultados. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher*". Ela foi condenada por adúltera. Se formos nesse andar, não causará admiração que também se requeira que as mulheres possam ir estudar nas universidades, para termos grande número de doutoras (Visconde de Cayru) (Brasil, 2020).

Ao final das discussões, o argumento do Marquês de Santo Amaro não foi suficiente e a geometria foi suprimida do currículo, permanecendo apenas as operações aritméticas básicas.

A lei, assim, deixou definido quanto ao conteúdo para meninos e meninas:

Figura 1 - Lei Educacional de 1827 - Arquivo Nacional



Fonte: Agência Senado (imagem: Arquivo Nacional).

Ficou estabelecido na lei educacional de 1827 o ensino das prendas domésticas às meninas, e também uma preocupação com a igualdade salarial entre homens e mulheres, no artigo 13. Percebemos o conservadorismo da sociedade à época, ao definir que as Mestras deveriam ter reconhecida honestidade, para dar bons exemplos e serem dignas de ensino, compreendendo também o conhecimento em cozer e bordar.

Como o ensino era realizado de maneira particular, pelos mestres e mestras em suas próprias casas, ou nas casas dos educandos, a lei educacional também trouxe grande avanço ao estabelecer que os regentes das províncias pudessem abrir "escolas de primeiras letras" onde julgassem necessárias.

Entretanto, conforme Saffioti, a lei de 1827 foi de difícil aplicação, sendo que a maior dificuldade foi prover as cadeiras das escolas femininas. Segundo a autora: "Não obstante sobressaírem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos" (2013, p. 275).

Gonçalves, em seus estudos, refere que, no Brasil Império, eram escassas fontes escritas por mulheres, embora, no mundo, os diários fossem considerados uma "febre". Fatores como o catolicismo muito presente, o patriarcado e os laços tradicionais da família eram muito fortes no Brasil e impediam "a ocorrência de mudanças como as registradas na Europa" (Gonçalves, 2006, p. 106). Além disso, o fato de que, em 1872, quase dois terços das mulheres brasileiras eram analfabetas⁴¹ também afetou a escrita e a constituição desse tipo de fonte⁴².

Em 1876, foi aberta uma sessão feminina da Escola Normal em São Paulo, 30 anos depois de sua abertura como Escola-Modelo para prática de ensino aos normalistas, o que foi um marco na formação de professoras primárias, representando a primeira instrução formal de escolarização institucional de nível médio e público às mulheres.

O número de meninas que ingressaram na escola foi maciço e visto como única oportunidade de profissionalização aceita para elas, fez com que ocorresse a

⁴¹ Censo Geral do Império de 1872, disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento do Brasil 1872/Imperio%20do%20Brasil%201872.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento%20do%20Brasil%201872.pdf)

⁴² Os diários eram escritos como um exercício recomendado, principalmente, pela Igreja, como um ato de contenção pessoal e tomada de consciência. Assim, a escrita privada constitui uma importante parte da história das mulheres, em uma luta inconsciente contra o esquecimento e o apagamento das memórias.

feminização do magistério. Para Saffioti, “[...] a profissionalização feminina no setor do magistério primário não chegava a ser fruto das tendências liberais que se formavam no seio da sociedade brasileira”. Mas, segundo a autora: “Significavam mais a solução do problema da mão de obra nas escolas primárias femininas dentro dos princípios da segregação sexual que norteavam a moral da religião católica e a moral social vigente” (Saffioti, 2013, p. 284).

Diante da implantação do regime republicano no Brasil, processo de industrialização, crescimento exponencial da tecnologia, meios de comunicação e do mercado mundial, também coincidiram com a ebulição do movimento feminista e reivindicações pelo voto, direito à educação e profissionalização. Pela necessidade de mestras instruídas, o que antes se temia, passou a ser desejável: mulheres com formação para ensinar.

O direito ao voto veio muito tempo depois, apenas em 1932 com o Código Eleitoral instituído por Getúlio Vargas, nascendo a mulher cidadã, candidata e eleitora. Leolinda Daltro e Bertha Lutz foram as principais referências do movimento sufragista no Brasil, que culminou com o Código Eleitoral de 1932. O voto ainda era opcional, àquelas que eram solteiras, alfabetizadas e com condições econômicas, maiores de 21 anos com renda comprovada, as mulheres casadas não tinham direito. Excluindo as analfabetas de votar, excluiu-se uma grande parte de mulheres do direito ao voto, sobretudo as mulheres negras.

A Constituição Federal de 1934 trouxe um capítulo específico sobre a educação e uma preocupação em organizar um sistema nacional das redes de educação, proclamando-a como direito de todos. Vigeu por pouco tempo, pois, em 1937, instituiu-se o regime de exceção, quando se estabeleceu a fase ditatorial da Era Vargas, caracterizando um retrocesso ao que tinha estabelecido a constituição anterior. Assegurava-se, então, o direito obrigatório e gratuito ao ensino primário, mas era exigido daqueles menos necessitados uma contribuição mensal para o caixa escolar, e apenas o governo federal legislava sobre os sistemas de ensino.

Com o fim do Estado Novo, a nova Carta Magna em 1946 retomou as diretrizes da CF de 1934 sobre os sistemas estaduais de ensino. Manteve-se o ensino primário gratuito para todos e ensino secundário gratuito apenas para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos.

Em 1881, registra-se a primeira matrícula feminina em curso superior, na faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, porém a dificuldade de uma rede de ensino

secundário para mulheres dificultou o acesso ao ensino superior e universitário. Até 1930, esse acesso ainda não havia sido conquistado pelas mulheres.

Um dos fatores sociológicos que levou as mulheres a constituírem uma história própria foi a presença delas nas universidades. Segundo Perrot: "A escolarização das meninas no primário operou-se nos anos 1880; no secundário, em torno de 1900; e o ingresso das jovens na universidade aconteceu entre as duas guerras, e maciçamente a partir de 1950" (Perrot, 2019, p. 94).

Ainda que nesse nível de ensino, as mulheres seguem procurando cursos voltados para as humanidades, aqueles considerados tipicamente femininos. A questão do acesso ao ensino superior já não constitui mais um problema de gênero, mas há uma segregação baseada no gênero.

Queiroz (2000), Mello e Barroso (1975) demonstram a guetização das mulheres a certas carreiras consideradas tipicamente femininas. Segundo Queiroz, em relação ao ensino superior:

[...] há espaços demarcados para homens e mulheres; existe aí uma segregação baseada no gênero. Assim, os homens estão concentrados predominantemente naquelas carreiras mais valorizadas e tradicionalmente "masculinas" como Direito e Medicina; naquelas carreiras técnicas e naquelas voltadas para os setores mais dinâmicos do mundo da produção, como processamento de Dados, Administração e as do ramo da Engenharia. As mulheres, ao contrário, estão predominantemente concentradas naquelas carreiras de menor valorização e cujo desempenho freqüentemente não envolve mando como Secretariado, Biblioteconomia e Museologia, por exemplo; para as carreira voltadas para o magistério como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Ciências do 1º Grau, que como se sabe, são espaços cativos das mulheres, ou aquelas carreiras cujas características guardam alguma analogia com as tarefas do mundo doméstico, tradicionalmente exercido pelas mulheres, e voltadas para a maternagem, o cuidado com os demais como Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Odontologia, Farmácia. Ou ainda aquelas carreiras que envolvem atividades de fruição, lúdicas e de lazer, como as Artes, Arquitetura e Decoração, que são tidas, do ponto de vista do mundo produtivo, como de importância menor e até mesmo envoltas em uma certa puerilidade, atributo considerado típico das mulheres (Queiroz, 2000, p. 8).

Mello e Barroso (1975) consideram que a escolha das mulheres para o ensino superior reflete nitidamente a estratificação sexual das profissões. Há um padrão na escolha das mulheres, aumentando a concentração delas nessas carreiras. Embora as meninas apresentem melhor desempenho no ensino médio, os meninos saem-se

melhor nos vestibulares; e um dos motivos pode ser que o papel feminino na sociedade afeta suas aspirações, expectativas e motivações.

Assim, a menina é ensinada obedecer e não disputar espaços com as figuras masculinas, "[...] mesmo aquela que é bem dotada intelectualmente e que assume valores inovadores quanto ao seu papel, tenha receio de empenhar-se demais para ser bem sucedida" (Mello; Barroso, 1975, p. 75).

Outro ponto refere-se aos determinantes da escolha por carreira, que são responsáveis pela perpetuação de padrões tradicionais, pelas "carreiras femininas"; e de um modo geral

[...] elas se concentram nas carreiras de prestígio e remuneração mais baixas. Em parte isso ocorre por que elas não escolhem carreiras mais valorizadas socialmente na medida em que não aprenderam a ter aspirações mais ambiciosas. Mas é também possível que as carreiras que se "feminizam" tendem a perder prestígio aos olhos dos candidatos ao ensino superior (Mello; Barroso, 1975, p. 75).

Uma questão a ser considerada é a de que às mulheres são instituídas "vocações" naturais, biologicistas, desde seu nascimento, e isto as impulsionou a determinadas carreiras. Neste sentido, Bruschini & Amado (1998, p. 7) afirmam que:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado a idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (Bruschini & Amado, 1998, p. 7).

Carreiras femininas determinadas, menos valorizadas, com menor remuneração, para manter as mulheres dentro do lar, educadora dos filhos e pilar da família.

Os homens concentrados predominantemente nas carreiras de prestígio, mais valorizadas, e as mulheres voltadas para as de menor valorização, ligadas às questões assistencialistas, e aquelas que guardam semelhança com as tarefas domésticas e maternagem.

1.4 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Como o caminho natural para as mulheres, segundo os positivistas, era que sua profissão fosse uma extensão do seu papel de cuidadora, esposa e mãe, Louro explicita que: “[...] Visto como continuação do papel de mãe, o de professora é desde o início encarado como profissão feminina bem aceita socialmente” (Louro, 1986, p. 29). Entendendo a profissão como um dom que todas mulheres possuem, retirando delas a necessária e fundamental formação docente.

No início de uma preocupação com a instrução feminina, iniciou-se a produção de uma subjetividade, da mulher professora. Conforme Perrot:

Efeito da modernidade, provavelmente: os homens desejam ter "companheiras inteligentes". Os Estados almejam mulheres instruídas para a educação básica das crianças. O mercado de trabalho precisa de mulheres qualificadas, principalmente no setor terciário de serviços: correios, datilógrafas, secretárias (2019, p. 95).

Del Priore explica que, por meio de diversas frentes, foi construindo-se socialmente um *ethos* professoral, um jeito de professora. O corpo feminino constituiu-se em uma ética e estética para o trabalho do magistério:

Construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam com a postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras como modelos para as estudantes, as mestras também deveriam trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal (Del Priore, 2004, p. 465).

O que ocorreu com essa feminização no magistério foi um “[...] entrelaçamento de destinos incorporando sujeitas históricas aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações humanas e afetivas [...]” (Almeida, 1998, p. 26), lugar que sempre lhes foi destinado na sociedade.

Foram muitos séculos de representações e de designações de tarefas exclusivas às mulheres, o que tornava a participação feminina, quase sempre, restrita às atividades do lar, ao cuidado com a casa e com os filhos, coerente com o papel que lhe cabia na sociedade. Conforme considera Del Priore:

Como se vê, foram séculos de modelagem. Na forma, a figura da esposa. Não a real, mas a ideal. Submissa, obediente, discreta. A mulher certa. Apenas ela merecia ser a mãe dos filhos, a santa no altar doméstico. Vivia cercada de produtos para ajudá-la a se manter em casa: geladeiras, televisões, sabões que lavavam mais branco e chocolates solúveis (2014, p. 72).

Foi uma forma de as mulheres saírem do espaço privado e adentrarem o mercado de trabalho, notadamente, a classe média, como profissionais do ensino, mas com roupagem de maternidade e instinto.

Pensando nesse sentido, a feminização do magistério foi parte de um processo na esfera do trabalho ligado às mudanças da divisão sexual do trabalho e das relações de classe. Os setores mais mal remunerados são ocupados por mulheres, uma vez que a seres inferiores é dado o trabalho inferior. Dessa forma, sobreveio a desvalorização do magistério, atrelada às relações de gênero e segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas na missão de cuidar, educar, maternar.

Segundo Almeida (1998, p. 66): “A ocupação do magistério pelas mulheres deu-se efetivamente pelo aumento do número de vagas e, segundo alguns historiadores, pelo abandono dos homens desse campo profissional”. O abandono deu-se pela busca de profissões melhor remuneradas e valorizadas e abriu espaço para mulheres.

As Escolas Normais foram as primeiras instituições a formarem professores, funcionando muito precariamente e de acordo com os interesses políticos à época, sem investimento algum, mas constituíram a forma de acesso das mulheres à educação formal e possibilitaram o exercício de uma profissão.

A preocupação com a educação feminina não era como formação humana, ou satisfação profissional, mas transformar as mulheres em esposas e mãe dedicadas, mantendo-as dentro de limites e sem riscos às normas conservadoras vigentes, justificando que os currículos nas escolas femininas previam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas.

Este controle se fortalecia ao fato das mulheres trabalharem com as crianças, num ambiente protegido de perigos do mundo e do contato com o sexo oposto.

Inegavelmente, também, o fato de a Igreja ter se encarregado de negar a co-educação de meninos e meninas abriu essa demanda de mão de obra de mestras, e introduziu as Escolas Normais de profissionalização de professoras.

Segundo Perrot, como docentes "depois de terem sido "indesejáveis" por muito tempo, elas conquistam o seu espaço depois da Segunda Guerra Mundial e

constituem atualmente quase um terço dos professores efetivados. Essa feminização podia ser o fermento de uma demanda renovada, ou pelo menos de uma escuta favorável" (Perrot, 2019, p. 20).

O magistério, assim como qualquer outra profissão, passou por transformações ao decorrer da história e essas transformações estão ancoradas na estrutura social, econômica e política. Ademais, uma especificidade que precisa ser considerada em relação ao magistério é que a estrutura patriarcal que pesava sobre as mulheres, e foi se transformando pelas lutas e conquistas, abriu esse novo espaço para elas. Assim, ao analisar a feminização do magistério, precisam ser consideradas as relações de classe e gênero, sob pena de estarem em conflito com a realidade, sem a visão da totalidade a que pertencem.

CAPÍTULO II: A PRESENÇA DA MULHER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tenho sido questionada com frequência, principalmente por mulheres, sobre como eu poderia conciliar a vida familiar com a carreira científica. Bem, não tem sido fácil.

Marie Skłodowska Curie (1867-1934).

A história da Ciência está intrinsecamente ligada à história da Humanidade e tudo que esta é e representa para as mulheres, como vimos no primeiro capítulo. Neste capítulo, discutimos as questões de gênero e da produção da Ciência, sobre a participação das mulheres na educação profissional e técnica e sobre as maneiras de divulgação e maior inserção de meninas e mulheres nas áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática.

Realizaremos a contextualização histórica e política que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou nos últimos anos, até o momento da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para entender o contexto e o cotidiano em que as docentes constroem suas atividades. A forma como as políticas de governo interferiram na educação profissional ao longo da história educacional brasileira também foram objeto de investigação.

2.1 AS MULHERES COMO PRODUTORAS E DIVULGADORAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Podemos entender a ciência como uma construção humana, um conjunto de ações realizadas por meio de métodos, por uma comunidade refinada de especialistas em determinado assunto, que, de maneira sistematizada, chegam em um consenso científico, produzindo conhecimento. De acordo com Bacon (1999), a Ciência e o conhecimento científico são ferramentas que o ser humano dispõe para dominar a natureza.

Segundo Chassot (2019, p. 44): "[...] a Ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural". Assim, a Ciência não é neutra, uma vez que homens e mulheres cientistas possuem, cada um conforme seu contexto, ideias e métodos próprios, que também não são neutros.

Assim como a ausência feminina era culturalmente definida nas demais áreas, também o era na ciência. Era considerada imprópria para mulheres durante os séculos que possibilitaram o surgimento da ciência, participavam apenas mulheres da alta aristocracia e aquelas devido a suas condições de esposa ou filhas de filósofos e homens das atividades científicas.

Como é sabido, as mulheres estiveram presentes na produção do conhecimento, mas sem receber os devidos créditos, uma vez suas presenças eram sobrepostas por seus pais, maridos/companheiros ou tutores, com livros e artigos publicados somente com o sobrenome, ou até mesmo escondidas por meio de pseudônimos masculinos.

Em 2020 foi apresentado o Projeto de Lei 557/2020 da deputada federal Tabata Amaral (PDT/SP), para alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e instituir a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País.

Após aprovação na Câmara, passou pelo Senado e sanção presidencial em setembro de 2024. A nova lei incluiu o art. 26-B na Lei nº 9.394/96 com a seguinte redação:

Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares.

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política."

Art. 2º Fica instituída a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do País.

A nova lei constitui um grande avanço e irá contribuir com a inserção das mulheres na história em uma reparação histórica tardia, ampliando a riqueza de perspectivas e a representatividade feminina em todas as áreas, rompendo com muitos estereótipos masculinos e em especial nas áreas STEM, como analisamos em relação ao Nobel.

O próprio prêmio Nobel⁴³, maior indicador de prestígio social, mostra o caráter sexista das premiações. Sua primeira outorga de prêmios foi em 1901 e até o ano de 2024, foram 63 mulheres laureadas e 901 homens. As mulheres ganharam 19 prêmios da Paz (12,9% de 110 indivíduos e 30 organizações no total), 17 da Literatura (14,3% de 119 laureados no total), 13 de Fisiologia ou Medicina (5,3% de 225 laureados no total), 8 de Química (4,2% de 191 laureados no total), 5 da Física (1,8% de 221 laureados no total) e 2 prêmios de Ciências Econômicas (2,2% de 92 laureados no total)⁴⁴.

Em outras palavras, significa afirmar que, dos 64 prêmios recebidos, pois Marie Curie recebeu dois Nobel (Química e Física), apenas 26 são nas áreas das Ciências.

As mulheres ainda têm baixa representatividade nas áreas chamadas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), sigla em inglês que abrange a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, ou em português CTEM, Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas⁴⁵.

A própria pesquisadora Marie Curie, no século XIX, enfrentou dificuldades para acessar o ensino superior em seu país de origem, que não permitia mulheres nas Universidades. Ela precisou ir para a França, na Universidade de Sorbonne, para buscar sua formação e, mais tarde, tornou-se a primeira mulher a lecionar naquela instituição, o que não ocorreu de forma consentida com os demais pesquisadores.

Segundo dados da UNESCO (2019), nas carreiras vinculadas à STEM no mundo, 35% dos estudantes no Ensino Superior são mulheres, enquanto em outras áreas, elas chegam a 60%.

Algumas barreiras invisíveis, a partir de estereótipos como "Mulheres não se interessam por tecnologia", "Mulheres não são boas em matemática", "Engenharia é coisa de homem", são resultado de um processo de socialização que meninas ouvem

⁴³ Os laureados recebem uma quantia em dinheiro, cerca de um milhão de dólares, uma medalha e um diploma.

⁴⁴ Dados do site www.nobelprize.org.

⁴⁵ Por questões metodológicas usaremos, nesta tese, a sigla STEM para representar as áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática.

desde pequenas e desestimulam e estereotipam carreiras. A relação entre masculinidade e tecnologia continua, na contemporaneidade, a distanciar mulheres das áreas STEM.

Além disso, aquelas que adentram carreiras STEM enfrentam microviolências e ambientes hostis em espaços majoritariamente masculinos. Resta ainda o desafio para mulheres entre conciliar família, maternidade e trabalho, que refletem no mundo corporativo e acadêmico.

Rita Laura Segato propõe o conceito de sexismo automático, que caracteriza uma microviolência de gênero, e define como:

conjunto de mecanismos legitimados pelo costume para garantir a perpetuação do status relativo aos termos de gênero. Estes mecanismos de preservação de sistemas de status operam também no controle da permanência das hierarquias em outras ordens, como a racial, a de classe, a regional e a nacional (Segato, 2003, p. 2).

Nas áreas das Ciências, o sexismo automático operacionaliza-se conforme as representações sociais do que é ser mulher, definição que é construída na lógica heteronormativa de gênero e sobre a construção da imagem de cientista baseada na visão androcêntrica. Faz também com que as próprias mulheres reproduzam atos sexistas, dada a naturalização que faz com que não seja fácil sua percepção.

No mercado de trabalho corporativo brasileiro, segundo o IPEA (2019), a presença feminina, ou seja, o número de mulheres empregadas no país passou de 56,1% em 1992 para 61,6% em 2015, com projeção para atingir 64,3% no ano de 2030. Elas representam 44% do total da força de trabalho do país.

Conforme o Panorama Mulheres 2023, pesquisa realizada pelas empresas Insper e Talenses Group e divulgado pela HSM Management, que mapeia a quantidade de mulheres em cargos de liderança nas empresas do Brasil, as mulheres ocupam 19% dos cargos mais importantes das empresas brasileiras. Segundo a pesquisa, as profissionais estão nas diretorias (26%), na vice-presidência (34%) e nos conselhos (21%). As mulheres são maioria, em torno de 56% dos cargos de entrada até coordenações, mas quando se trata do topo da carreira, ou seja, presidência das empresas, os homens ainda são maioria. As mulheres na presidência ou CEOs estão em apenas 17% das grandes corporações do país, sendo que, em 2019, o percentual era de 13%.

Um interessante fenômeno foi encontrado pelo Panorama Mulheres, o efeito "Presidenta", quando uma mulher ocupa o cargo de presidente na organização, ela gera um efeito em toda a composição de gênero nos demais cargos de liderança. A pesquisa mostrou que o número de mulheres nos cargos de vice-presidência, diretoria e conselhos é duas vezes maior, na média, quando a presidência é ocupada por uma mulher do que com um homem no mesmo cargo, mostrando uma preocupação das lideranças femininas com a questão de gênero no mercado corporativo.

Conforme a pesquisa, a maioria das presidentas no Brasil está em empresas de pequeno porte, familiares, de capital fechado e no setor de serviços. Quanto maior a empresa, menor a participação de mulheres na liderança. O Panorama também apontou que a área de origem das lideranças femininas costuma ser aquelas de suporte à gestão, como marketing, jurídico, recursos humanos e finanças, enquanto tecnologia é a área com menor incidência de mulheres em cargos elevados.

Observemos o número de mulheres na Academia Brasileira de Letras. ABL é uma instituição fundada em 1897 pelo escritor Lúcio de Mendonça com a ideia de reunir intelectuais para proteger e preservar a cultura da língua portuguesa. O estatuto previa a composição por 40 cadeiras vitalícias, por esse motivo, os membros são considerados "os imortais", assim, um novo membro só assume quando o anterior morre.

Postulantes à nova cadeira vaga devem candidatar-se mediante carta de apresentação ao Presidente da ABL e, segundo o estatuto, só podem ser membros efetivos os brasileiros que tenham, em qualquer dos gêneros de literatura, publicado obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livro de valor literário.

O entendimento do termo "brasileiros" era que se referiam somente ao sexo masculino. Em 1950, o estatuto foi alterado para referir-se expressamente a "brasileiros do sexo masculino". Duas mulheres tentaram entrar na Academia e foram rejeitadas, sendo que apenas em 1977 o estatuto foi alterado para aceitar Raquel de Queiroz como membro. Desde então, tivemos 10 mulheres imortais somente e foram empossados 289 homens. Em 2023, das 40 cadeiras, quatro foram ocupadas por mulheres.

Neste sentido, o que faz com que apenas quatro mulheres façam parte da instituição de intelectuais das Letras e Literatura, sendo que a docência nas disciplinas de Letras, Pedagogia e Literatura seja formada pela maioria de mulheres e a maioria se faz presente nas discentes das universidades? Por que as mulheres, na

contemporaneidade, continuam não ascendendo em suas carreiras e nos postos de prestígio social e acadêmico?

Com a dificuldade de acesso à universidade e, tão tardiamente, “a relação das mulheres com o conhecimento era inevitavelmente mediado através de homens, fossem estes seus maridos, companheiros ou tutores” (Schiebinger, 2001, p. 66). Excluídas da produção do conhecimento e com esse acesso tardio e restrito ao ensino superior, a representação de cientista, de quem faz ciência, tornou-se campo hegemônico masculino. Carvalho explicita que:

O conhecimento tecnológico produzido pelas mulheres no ambiente doméstico não era considerado útil para o mercado capitalista e representava, digamos assim, um conhecimento de “segunda classe”, desvalorizado e não científico. Assim, ciência e tecnologia foram construídas majoritariamente por homens, dentro de uma lógica masculina (2012, p. 02).

A pequena participação das mulheres na Ciência e na Tecnologia, considerando esse contexto social evidenciado, acabou por consolidar ou enraizar a ideia de que elas possuíam uma inaptidão biológica. Neste caso, eram menos propensas a essas áreas e, por possuírem aptidões biológicas para maternar, procriar, cuidar do lar, estavam destinadas a esfera privada. Todo esse determinismo de gênero excluiu as mulheres da produção do conhecimento. Conforme Perrot: “As Luzes e a ciência nem sempre são as melhores conselheiras. Muitos filósofos encontram nas ciências sociais e na medicina argumentos suplementares para demonstrar a inferioridade das mulheres. De Rousseau a Auguste Comte” (2019, p. 23).

É importante destacar a consolidação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no cenário posterior à Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no Brasil, segundo a lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951.

Albuquerque (2007) analisou a constituição histórica do CNPq sob uma perspectiva de gênero, diante da pouca expressão feminina no cenário da Política de Ciência e Tecnologia nacional. A origem da demanda dessa instituição é de 1931, quando a Associação Brasileira de Ciências (ABC) sugeriu ao governo a criação de um Conselho de Pesquisas, o que foi negado naquele momento.

No pós-guerra, em razão dos efeitos da bomba-atômica, percebeu-se a importância da pesquisa científica e, novamente, a ABC juntamente com forças

militares no país propuseram a criação do Conselho Nacional de Pesquisas em 1946, sendo aprovada a Lei em 1951. A principal meta inicial do CNPq foi proporcionar a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, concedendo bolsas e auxílios. A área priorizada, a princípio, referente aos incentivos foi a Física, em estudos relativos à energia atômica, o que, segundo Albuquerque (2007): "possibilitou já num tempo inicial, dentre outras coisas, a construção de uma cultura masculina no campo científico nacional (e na política de C&T), ao passo que as mulheres eram excluídas destes espaços"(p. 3).

Em relação à participação feminina no Conselho, apenas, em 1966, foi registrada a participação das primeiras mulheres; de 1971 a 1974, o percentual de participação foi de 5% a 6% nas Diretorias da Divisão de Serviços Gerais e Divisão de Pessoal (Albuquerque, 2007).

Com a Lei n. 6.129, de 06 de novembro de 1974, o Conselho de Pesquisas tornou-se Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e, em 1985, passou a ser vinculado diretamente ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

O Conselho Deliberativo⁴⁶ é a instância máxima de poder decisório do CNPq. Em 2023, ele está composto por cinco mulheres, sendo representantes da comunidade científica (4) e representante dos servidores do CNPq (1), sendo que os demais membros são homens (13), ou seja, 27,7% dos membros do Conselho Deliberativo do CNPq são mulheres⁴⁷.

O estereótipo de cientista foi se constituindo como uma figura masculina. Mas, na contemporaneidade, de que maneira a desigualdade de gênero também se revela no âmbito científico? A feminização ocorrida nas séries iniciais também ocorreu no ensino técnico, superior e na pós-graduação chegando a carreiras científicas?

Segundo o INEP (2021), mais da metade dos graduandos das áreas de Ciências Biológicas e Ciências Humanas são mulheres. Nas Ciências Exatas, não chegam a 32%. Indicadores do ensino superior apontam que 23% entre 25 a 34 anos é o percentual de pessoas que têm Ensino Superior no Brasil. Destes, 23% de pessoas que têm Ensino Superior, a maior parte concentra-se nas Ciências Sociais (60%), 20% nas áreas Biológicas e 12% nas Ciências Exatas e Tecnológicas. No total dos 23%,

⁴⁶ Formado pelo presidente da Instituição, pelo secretário-executivo do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e representantes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), das comunidades científica, tecnológica e empresarial e dos servidores do CNPq.

⁴⁷ Não encontrados dados sobre a primeira participação feminina no Conselho Deliberativo do CNPq.

61% são mulheres. Mas, nas áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, as mulheres são minoria (2%).

Depois de formadas, as mulheres, ao avançar na carreira, chegam ao limiar, num fenômeno chamado "telhado de vidro", um obstáculo invisível, porém concreto, em que elas chegam num patamar máximo em suas carreiras e não ascendem além disso. Esse obstáculo de vidro refere-se à ausência de barreiras formais ou legais que impossibilitem a participação das mulheres nos cargos de poder. Na iniciação científica, de acordo com o CNPq (2022), 59% das bolsas são de mulheres, ao chegar na pesquisa, as contempladas com financiamentos maiores não chegam a 35,5%. Entre as bolsas chamadas 1A, que são as de maior prestígio, 27% são de mulheres. Ao entrar na carreira científica, elas competem com as bolsas de pesquisas e, ao avançar a carreira científica, elas saem de 13% a 5%. Nas áreas sociais, em todos os níveis, as mulheres são 50%.

As barreiras invisíveis fazem com que quanto mais se ascende na carreira profissional, menos mulheres se encontra. A maternidade diminui o percentual? As que chegam ao topo da carreira já são mulheres mais velhas, sem idade para gerar filhos.

Neste sentido, Lima (2013) esclarece que o conceito de teto de vidro não se mostra adequado para dimensionar a complexidade dos obstáculos enfrentados na carreira científica, uma vez que as barreiras são muitas e diversas, encontradas por toda a carreira e não somente para ascender ao topo, a postos de poder. Segundo Lima: "Pode-se ter a errônea percepção de que não há obstáculos para as mulheres até que desejem ascender na profissão" (2013, p. 885).

Lima (2013), então, propõe o conceito de labirinto de cristal⁴⁸, para demonstrar que "os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por pertencerem à categoria "mulher", estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação" (p. 886).

Situações como o casamento, a maternidade, a manutenção da relação afetiva, as formas de agir e de vestir são enfrentadas no labirinto de cristal e devem ser transpostas de acordo com a feminilidade hegemônica heteronormativa (Lima, 2013).

As mulheres estão sub-representadas na Ciência e sua participação diminui à medida que a carreira avança, um fenômeno internacional claramente exibido em um

⁴⁸ Conceito que a autora propõe durante sua especialização e aprofundado no mestrado em História realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 2008, com o título "Teto de Vidro ou Labirinto de Cristal? As margens femininas das Ciências."

gráfico de "tesoura"⁴⁹. Esse decréscimo, geralmente, é atribuído à maternidade, menor número de publicações e menor capacidade de recebimento de bolsas.

O efeito "tesoura", que mostra a redução do percentual do número de mulheres no avanço da carreira científica, ocorre também na Academia Brasileira de Ciências (ABC), onde cientistas com prestígio elegem seus membros. Nas áreas Biológicas e Sociais, as mulheres são maioria absoluta em sala de aula, mas, na Academia Brasileira de Ciências, não chegam a 25%.

No ano de 2022, Helena Nader⁵⁰ foi a primeira mulher a assumir a presidência da ABC, depois de 105 anos de existência. Ao todo, são 576 membros titulares, sendo 107 mulheres e 469 homens, no caso, as mulheres representam apenas 19% do total.

Divulgar a ciência é tornar o conhecimento científico acessível ao público e tem o objetivo de publicizar o conhecimento produzido, esclarecer, diminuir a distância entre a sociedade e a ciência, democratizar o acesso, sendo, pois, de fundamental importância para a comunidade tanto acadêmica quanto leiga.

A Ciência não tem dialogado facilmente com a comunidade e, em relação à divulgação científica e suas formas no que diz respeito à linguagem, muitas vezes acadêmica e especializada demais, não se faz entender e acaba formando opiniões baseada em "achismos", em senso comum. Se a divulgação científica falha, ou não é eficiente, caímos nos obscuros formadores de opinião baseados em fatos sem fundamentos, no mundo da pós-verdade. É necessário um esforço adicional para que a comunicação ou divulgação atenda sua finalidade.

Há uma diferenciação entre comunicação e divulgação científica no que diz respeito a tornar público o conhecimento científico produzido pelos pesquisadores, e por qual meio isso se faz. Para Valeiro e Pinheiro (2008), a comunicação científica é o intercâmbio de informações científicas a especialistas nas diversas áreas do conhecimento; enquanto a divulgação científica é direcionada para aspectos de popularização da ciência, voltada para um público diferente, nem sempre familiarizado com o fazer científico. A comunicação é voltada para os pares da comunidade científica e se dá por meio de periódicos especializados, congressos e demais produções científicas. Por sua vez, a divulgação é disponibilizada para um público amplo, não especializado, feito por meio de outra linguagem que não a acadêmica e

⁴⁹ O efeito tesoura é o corte de proporção do gênero feminino na medida em que a carreira progride.

⁵⁰ Foi vice-presidente da ABC desde 2019, é professora pesquisadora na área de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), bolsista de produtividade nível 1A do CNPq.

por intermédio através das mídias sociais, jornais de ampla circulação e canais de televisão.

Observamos, nesse contexto, a importância da divulgação científica na sociedade, sobretudo, como forma de propagar o conhecimento produzido cientificamente, o que é de grande relevância no mundo da pós-verdade. Nesse contexto, mostra-se a relevância das mídias sociais no meio digital para a acessibilidade da comunidade à Ciência. Assim, todos os cidadãos podem acompanhar as descobertas da ciência, revelando como ela se faz. Mídias como canais no Youtube, contas nas redes sociais e podcasts servem muito bem a esse alcance e multiplicam-se em meio a tanta desinformação e não-informação.

Entretanto, não se resumindo à ciência de um produto final de uma pesquisa, reduzida à mercadoria, é necessária a interação, o diálogo entre os sujeitos do conhecimento envolvidos, entendendo os métodos e procedimentos empregados em todo o processo, questionando-os e analisando-os. Como analisa Carl Sagan, "se comunicarmos apenas as descobertas e os produtos da ciência – por mais úteis e inspiradores que possam ser – sem ensinar o seu método crítico, como a pessoa média poderá distinguir a ciência da pseudociência?" (2006, p. 40).

Destacamos a importância da divulgação científica no papel de representação que ela se coloca, no sentido de popularizar o fazer ciência, de que pessoas comuns podem fazer ciência, desmistificar o arquétipo do cientista homem, com jaleco, óculos e com cabelos desgrenhados atrás de vidraria em um laboratório, nitidamente representado por Einstein. Cabe mostrar que a ciência faz-se de várias maneiras e por diversas áreas, especialidades e pesquisadores. A importância também da representação de mulheres cientistas no protagonismo em todas as áreas da ciência é necessária, para que meninas vejam-se representadas e capazes de atuar nesses espaços.

A imagem de cientista é criada e mantida pela comunidade científica, ou transformada também por ela. Certamente, é reforçada pela mídia dos meios de comunicação. Geralmente, quando mulheres aparecem em cenas, desenhos, ou até jogos infantis, elas estão limpando as vidrarias ou o laboratório, auxiliando o cientista de jaleco. Divulgar exemplos de mulheres cientistas para atrair meninas para essas áreas constitui um contraponto ao estereótipo masculino de cientista. Assim, esta pesquisa tem esta intenção, de mostrar as docentes cientistas do IFPR.

Alguns autores propõem o conceito de alfabetização científica⁵¹, termo que foi empregado nos anos de 1960, entendendo a ciência como uma linguagem, assim como português. Chassot (2003) destaca a importância da alfabetização científica pensando que ela signifique que a maioria das pessoas possa dispor desses conhecimentos para a resolução de problemas e necessidades encontradas no cotidiano. É saber fazer uma leitura de mundo por meio de um conjunto de conhecimentos. Assim, "ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo"(Chassot, 2003, p. 91).

Dessa forma, a proposta de alfabetização científica é de que a comunidade não especializada deveria entender a respeito de ciência, os processos e procedimentos da produção do conhecimento. Durant estabelece três divisões para o entendimento da alfabetização científica, quais sejam:

A primeira põe ênfase no conteúdo da ciência (isto é, no conhecimento científico); a segunda acentua a importância dos processos da ciência (isto é, os procedimentos mentais e manuais que produzem o conhecimento científico, que são muitas vezes referidos coletivamente como "método científico"); a terceira encontra-se nas estruturas sociais ou nas instituições da ciência (isto é, o que pode ser chamado de cultura científica) (2005, p. 15).

O objetivo e a preocupação com a divulgação, comunicação ou alfabetização científica é democratização do conhecimento científico produzido, o acesso ao público em geral, o que implica a qualidade de vida, a construção crítica do sujeito de uma forma integral, exercendo uma função política e social.

Outra preocupação do acesso à produção do conhecimento, como vimos, é das meninas e mulheres, e para tal, contamos com alguns programas e projetos de incentivo a esta participação feminina, como veremos na próxima seção.

⁵¹ Alguns autores consideram a diferença entre Letramento e Alfabetização Científica. Para aprofundar sobre essa diferenciação consultar CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, mar. 2017. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100169&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2023.

2.2 PROGRAMAS DE INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO FEMININA NA CIÊNCIA

Um mapeamento de iniciativas de estímulo de meninas e jovens à área de STEM no Brasil foi realizado como atividade de um dos programas da UNESCO, o #EDUCASTEM2030, que revelou a existência de 217 iniciativas com foco no engajamento de meninas e mulheres nas áreas de STEM, distribuídas em todo o território nacional.

Cumpramos destacar algumas dessas iniciativas, que são propostas pela União, pelos estados e por instituições públicas e privadas no país, assim como mundialmente, por intermédio de diversos programas e projetos que estimulam o interesse feminino pela Ciência, considerados importantes para a quebra de paradigmas e busca pela representatividade no cenário científico.

Trouxemos a especificação dos programas e projetos conforme descritos pelas instituições para demonstrar as iniciativas, e percebermos se contribuem para a representatividade feminina, ou se acabam fortalecendo o *status quo* de exclusão ou marginalização. Estas iniciativas, quase que em sua totalidade, enfatizam a questão do empoderamento feminino.

O termo empoderamento feminino, vem sendo muito utilizado na contemporaneidade. Empoderar ou "dar poder", não significa retirar poder de alguém para dar a outrem, ou inverter os pólos de opressão. Conceito discutido por Joice Berth em sua obra "Empoderamento", trata-se de "uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade" (p. 23, 2019). A autora complementa dizendo que é um processo de movimentação interna de tomada de consciência, embora existam estímulos externos diversos de várias esferas, refere-se a este despertar de potencialidades para o enfrentamento dos sistemas de dominação (Berth, 2019).

Neste sentido, os programas de incentivo à participação feminina na ciência, se caracterizam por estes estímulos externos na tentativa de impulsionar esta postura de enfrentamento dos sistemas de opressão, submissão e invisibilidade.

Assim, a escolaridade ou formação acadêmica não dá às mulheres e meninas sua emancipação, ou liberdade. O acesso à ciência, aos programas de fomento, por exemplo, são um dos instrumentos que podem contribuir para isso, mas tem-se que considerar que são vários elementos que envolvem o processo de empoderamento e protagonismo.

O Programa Space for Women (Space4Women)⁵² é uma das iniciativas do Escritório das Nações Unidas para Assuntos do Espaço Exterior (UNOOSA⁵³), para promover o empoderamento das mulheres no espaço, incentivando mulheres e meninas a seguirem educação em Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) e conscientizando sobre oportunidades de carreira e a importância da igualdade de gênero e do empoderamento no setor espacial. Por meio de um programa de mentoria, são publicados editais de inscrição e seleção de mulheres para participar do programa, os mentores são selecionados entre líderes e profissionais da indústria espacial mundial e representam uma variedade de áreas e regiões geográficas.

O Programa Mulher e Ciência foi implementado em 2005, a partir do trabalho realizado por um grupo interministerial composto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM, Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Ministério da Educação – MEC, entre outros participantes. Os principais objetivos do Programa Mulher e Ciência são estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas. O Programa possui três ações: o Edital bianual de apoio a pesquisas no campo dos estudos de gênero, mulheres e feminismo; o Prêmio denominado “Construindo a Igualdade de Gênero” que é um concurso de redações e artigos que tratam das questões de gênero, mulheres e feminismo para escolas da educação básica, ensino médio, graduação e pós-graduação; e o Encontro trianual “Pensando Gênero e Ciências”, que envolve grupos de pesquisa de gênero das Universidade.

Outro programa é o "Futuras Cientistas", desenvolvido pelo Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste (CETENE), que tem como objetivo contribuir para o crescimento de jovens de escolas públicas e promover ações para combater as barreiras sistêmicas que impedem uma maior participação feminina nas áreas STEM. Realiza uma aproximação de professoras e alunas do ensino médio de escolas públicas a centros tecnológicos e instituições de ensino e pesquisa, por meio de imersões, mentorias e estágios.

⁵² Para conhecer o programa acesse <https://space4women.unoosa.org/>.

⁵³ Sigla do inglês para United Nations Office for Outer Space Affairs.

A UNESCO lançou o projeto "#EDUCASTEM2030", um movimento global de meninas e mulheres na educação e carreira em STEM para sociedades inclusivas e sustentáveis. Com base na Agenda 2030, com o objetivo de contribuir para a sensibilização e a transformação da sociedade, por meio de uma abordagem pedagógica da escola, a partir do estímulo aos projetos de vida de meninas e meninos, foram ofertados dois cursos UNESCO MOOC Líder Jovem STEM 2030 e UNESCO MOOC Líder Docente 2030, voltados para os professores e estudantes dos ensinos fundamental e médio. Ao longo da formação, os estudantes têm contato direto com mulheres inspiradoras com carreiras em STEM e desenvolvem em suas escolas e comunidades produtos de comunicação e mobilização e atividades como, por exemplo, sobre a igualdade de gênero em STEM e de estímulo à reflexão sobre o projeto de vida.

O programa de extensão "Emílias: armação em *bits*" completa dez anos de atividades em 2023. É um projeto de Extensão do Departamento Acadêmico de Informática (DAINF) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) *Campus* de Curitiba. O objetivo do projeto é realizar ações para aumentar a representatividade das mulheres na área da Computação, despertando o interesse de futuras estudantes e mantendo a motivação daquelas já inseridas nos cursos de Engenharia de Computação e Sistemas de Informação.

Já a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) possui o programa "Meninas Digitais", que organiza aulas de robótica, oficinas e minicursos sobre desenvolvimento web, jogos computacionais, construção de páginas pessoais, blogs e podcasting, além de palestras com a apresentação de casos de sucessos da participação feminina na área. O público-alvo é meninas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O programa "Parent in Science"⁵⁴ é uma iniciativa privada formada por cientistas mães e pais e surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a parentalidade dentro do universo da academia e da ciência, propondo diferentes editais de financiamento considerando os períodos de licença-maternidade na análise de currículos. Neste caso, traz questões de que é preciso mudar a maneira de avaliação de cientistas; análises mais qualitativas e que valorizem as diversas atividades realizadas, tais como as de divulgação científica e extensão, devem ser implementadas. Possuem planos de apoio e assinatura mensal para mulheres,

⁵⁴ Pessoas com filhos na ciência, em tradução livre.

contribuindo para ações e programas do *Parent in Science*. Uma das ações é o Programa Amanhã, que tem o objetivo de garantir a permanência das alunas mães no ensino superior, bem como a conclusão dos cursos, que é uma das ações fundamentais para que o "efeito tesoura" (que demonstra que a proporção de mulheres na ciência vai caindo com a progressão da carreira) comece a ser combatido. Nesse contexto, o programa Amanhã do Movimento Parent in Science surge como apoio para as mães, alunas de graduação por meio de auxílio financeiro.

O programa Para Mulheres na Ciência da L'oréal Brasil, em parceria com a Unesco e a Academia Brasileira de Ciências oferece sete bolsas de 50 mil reais para ajudar mulheres a colocarem em prática, em 12 meses, seus projetos inovadores em diferentes áreas da ciência: Ciências da Vida, Física, Matemática e Química. O programa visa selecionar e premiar mulheres cientistas com doutorado que estejam conduzindo pesquisas nessas áreas.

Esses programas e projetos são reflexo dessa preocupação, além de todos os demais esforços, políticas públicas e lutas de vários setores da sociedade por essas participações e representatividade cada vez maiores de mulheres no contexto das áreas STEM. É fundamental reconhecer que essas iniciativas representam avanços importantes no combate às desigualdades, pois promovem oportunidades e visibilidade para as mulheres em espaços historicamente dominados por homens.

No entanto, devemos entender que tais medidas funcionam, em grande parte, como paliativos, soluções temporárias que não atacam a raiz do problema. O verdadeiro objetivo deve ser garantir condições reais e duradouras de igualdade, nas quais as mulheres tenham acesso e possam ocupar esses espaços de forma natural e legítima, sem a necessidade de incentivos especiais. Afinal, é um direito inalienável das mulheres estar presentes e participativas em todos os setores da sociedade, seja no mercado de trabalho, na política, na ciência ou em qualquer outra área.

A existência desses programas e projetos somente se justifica pela persistência de desigualdades estruturais e históricas que relegaram as mulheres à invisibilidade, à submissão e à exclusão. Se houvesse uma equidade real, essas ações afirmativas não seriam necessárias, pois as relações humanas e sociais se baseariam no respeito mútuo, na valorização da diversidade e na justiça. Portanto, o desafio maior está em transformar as bases culturais e institucionais que sustentam o preconceito e a discriminação, para que a igualdade de gênero deixe de ser uma meta e se torne uma realidade cotidiana e indiscutível.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, realizamos a contextualização histórica e política que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou nos últimos anos, até o momento da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para entender o contexto e o cotidiano da docência feminina no IFPR. Optamos pela análise aprofundada da Década de 90, do governo FHC, quando houve maiores mudanças no ensino profissional e técnico, e após, nos anos 2000, no governo LULA, quando foram retomadas essas discussões.

Após a crise do Estado de bem-estar social (*welfarestate*)⁵⁵ a partir dos anos de 1970, o ideário liberal agora redefinido por neoliberal, emergiu na política governamental mundial. Apresentou a fórmula como proposta de superar a crise mediante a redução do poder econômico do Estado, privatizações, livre-comércio, flexibilização do trabalho, desregulação dos mercados, com a intervenção mínima do Estado na economia (Estado mínimo).

Esse modelo neoliberal predominou na década de 90, durante o governo Fernando Henrique Cardoso⁵⁶. O Brasil passou por muitas transformações sob influência dos organismos internacionais apoiados nos discursos hegemônicos neoliberais mundiais.

A educação também fez parte do rol de reformas e programas, provenientes das políticas neoliberais adotadas por aquele governo, que, para viabilizarem-se, necessitaram da intervenção do Estado e da manutenção do modo de produção capitalista (Lewandowski, 2018).

Sem a intenção de aprofundar seu conceito, mas para compreensão de algumas noções a respeito do Estado, precisamos ter clareza de que este é resultado da divisão de classes, entendido como produto das relações sociais. No modo de produção capitalista em que vivemos, os capitalistas são aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção; por sua vez, os proletariados, os

⁵⁵ Para aprofundar o assunto ler José Luís Fiori, "Estado do Bem-Estar Social: Padrões e Crises", disponível em: www.iea.usp.br/artigos.

⁵⁶ Para entender melhor sobre terceira via, ver GIDDENS, Anthony (Org.). O Debate Global sobre a Terceira Via. São Paulo: UNESP, 2007.

trabalhadores vendem sua força de trabalho para o capitalista em troca de salário, assim, a força de trabalho assume a forma de mercadoria.

Portanto, não existe igualdade nessa relação, ou seja, a força de trabalho não recebe seu real valor, não é uma troca equivalente, uma vez que o salário pago é inferior à força de trabalho empregada. Como esclarece Lênin: “O Estado é o produto da manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados”, uma vez que os antagonismos e conflitos deixarem de existir, o Estado deixa de ser necessário e o capital não sobrevive sem o Estado (Lênin, 1977, p. 09).

Por ser produto desse antagonismo de classes e não de um consenso social para a “harmônica” convivência em sociedade, Faleiros afirma que: “O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses” (1991, p. 57).

Diante dessas relações, o Estado surge como uma necessidade para a “harmonização” social. Segundo Engels:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, “a realidade da Idéia moral”, “a imagem e a realidade da Razão como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (Engels, 1964, p. 3).

O Estado burguês desempenha seu papel na organização da hegemonia da classe dominante, uma vez que os interesses econômicos das classes são diferentes, não podem ser igualmente satisfeitos, “pois todas as partes do conflito objetivam incessantemente aumentar a sua quota na repartição da mais-valia total -, não pode haver, nas formações sociais capitalistas, “partilha igualitária do poder” (Saes, 2001, p. 50).

Assim, a classe dominada é mantida sob controle e atendida minimamente pelo Estado, para a garantia da paz social e com intervenções compensatórias, ou políticas sociais sob a forma de benefícios ou serviços.

Neste aspecto, Faleiros esclarece que:

Esses auxílios e serviços, mesmo garantidos por lei, geralmente aparecem como favores à população. Assim, são implantados em certas conjunturas políticas, como, por exemplo, para cata de votos ou para prestigiar certos grupos que estão no bloco do poder ou bloco governante (1991, p. 16).

Dessa maneira, a classe dominada aceita esses discursos, legitima essas intervenções e acredita na “bondade” do Estado, assim como no seu fracasso individual. Há que se considerar que o Estado, via de regra, antecipa-se a pressões da classe dominada por essas questões sociais, para que não consigam organizar-se e mobilizar, assim sendo, estrategicamente, oferece demandas neutralizadoras para manter o controle.

Assim, o Estado vai se rearticulando conforme os conflitos vão surgindo, sempre dando uma roupagem de “apaziguador” das duas classes, ancorado na doutrina política e econômica do liberalismo. Igualmente, o liberalismo também se rearticulou de diferentes formas no decorrer da história do capitalismo, sempre ancorado materialmente na acumulação de capital.

A educação é um dos principais instrumentos ideológicos de manuseio utilizados pelo sistema capitalista para a obtenção/manutenção dos seus fins. Ao longo da história, a educação tem desempenhado um papel duplo e complexo, sendo ao mesmo tempo um instrumento de controle e uma ferramenta de emancipação. Por um lado, ela pode ser utilizada pelo sistema capitalista como um meio de manipulação, moldando a formação humana de modo a reproduzir comportamentos que favoreçam a manutenção do sistema e seus interesses econômicos. Nesse sentido, a educação pode alienar, ao limitar a autonomia do indivíduo e reforçar a aceitação de desigualdades e estruturas de poder.

Por outro lado, a educação também possui um potencial emancipador, pois é um processo de formação humana que pode promover o pensamento crítico, a autonomia e a transformação social, podendo, assim, tanto reforçar a submissão quanto possibilitar a libertação e a conscientização dos indivíduos.

Já o discurso da igualdade de oportunidades é próprio do sistema capitalista, ou seja, promessa de garantia de acesso do cidadão aos serviços ou bens de produção, e com igualdade de tratamento perante as políticas sociais existentes.

A partir de 1990, a política educacional, especialmente a profissional, assumiu centralidade, considerada fator essencial para o desenvolvimento; uma série de

documentos foram produzidos, legislação e mecanismo operacionais para a educação. Porém, ancorava o processo de abertura econômica e toda sua consequência.

Verificamos, dessa forma, que a política educacional neoliberal pretendeu sempre justificar a necessidade que o Estado tem de atenuar as lutas de classes e embasa suas ações na questão educacional.

Os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de propostas bem distintas e com discursos opostos, ancoraram suas ações na ideologia neoliberal apenas distinguindo a “roupagem” que dão aos mecanismos de controle e perpetuação do sistema capitalista.

Essa continuidade na orientação ideológica reflete como o sistema político e econômico busca preservar suas estruturas, inclusive na área da educação. O início da educação profissional no Brasil deu-se com o decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, quando foram criadas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Das considerações do referido Decreto, observamos sua verdadeira intenção de formar cidadãos úteis à nação, além de declarar que os filhos da classe operária precisavam adquirir hábitos de trabalho, para afastá-los do vício e do crime, numa afirmação de que os pobres já nasciam taxados de ociosos e “vagabundos” (Lewandowski, 2018).

Dessa forma, oficializou-se o caráter dualista de ensino, com um tipo de ensino voltado para o desenvolvimento das atividades intelectuais e outro voltado para as atividades técnicas, com destinação social e assistencialista de garantir que os meninos aprendessem e pudessem sobreviver e manter suas famílias.

Segundo Muzi e Luz, o que se pretendia nessas instituições era "ensinar ofício nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria para os meninos exigia um corpo docente especializado, logo, composto por homens, o que não significava que as mulheres não estavam lá" (2011, p. 19).

Porém, mesmo após instaladas as 19 escolas de aprendizes artífices, não havia professores e professoras especializados/as, as condições de funcionamento das oficinas eram precárias e o nível cultural dos alunos era muito baixo. Ainda assim, mesmo não cumprindo suficientemente seu objetivo, essas escolas foram fundamentais para o início do ensino técnico no Brasil (Fonseca, 1986, p. 182).

De 1914 a 1918, durante a Primeira Guerra Mundial, o Brasil obrigou-se a investir na industrialização diante da queda na exportação do café, o que sustentava

a economia brasileira à época. Assim sendo, esse cenário trouxe a necessidade da oferta do ensino profissional, de formação de mão de obra.

Em 1922, foi apresentado um projeto para tornar obrigatório o Ensino Profissional em todo país, estendendo-o a todos, ricos ou pobres, e, com grande resistência dos representantes das classes mais favorecidas, cinco anos depois, em 1927, o projeto para disseminação do Ensino Profissional foi aprovado pelo Congresso Nacional, porém sem a determinação da obrigatoriedade.

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, e, com ele, foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Durante a Era Vargas (1930 – 1945), a primeira mudança na área da educação de caráter nacional foi a Reforma Francisco Campos, que trouxe uma série de decretos que alteraram nacionalmente o ensino secundário, aumentando sua duração de cinco para sete anos, conferindo-lhe um caráter extremamente elitista, perdendo-se a oportunidade de construção de uma estrutura propícia à oferta do Ensino Industrial, tendo em vista uma realidade e conjuntura socioeconômica favorável a esse nível de ensino.

Em 1932, um documento foi escrito por 26 educadores, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”; com a finalidade de propor diretrizes para a educação brasileira. Ligados ao movimento escolanovista, eles reivindicavam uma educação gratuita, laica, de qualidade e de cunho democrático. O documento foi disseminado em todo o país e chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Os autores teciam críticas ao sistema dualista escolar brasileiro, voltado para a burguesia, em que a capacitação profissional era destinada às classes menos favorecidas e o Ensino Secundário e Superior destinados à elite pensante, como evidenciado no documento:

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (Manifesto dos Pioneiros, 2006, p. 198).

A Constituição Federal de 1937 promulgada pelo então Presidente Getúlio Vargas foi a primeira a tratar especificamente como dever do Estado a educação profissional. O artigo 129 estabelecia que "[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado" (Brasil, 1937). Percebemos a intenção da Lei em manter, de forma clara, o dualismo, dessa forma, o papel da escola era contribuir para a divisão de classes e uma destinação discriminatória do Ensino Profissional ao oficializar que este seria destinado aos pobres, o Estado estava lesionando os princípios democráticos e instituindo oficialmente a discriminação social, por meio da escola. O texto constitucional ratificou a divisão entre ricos e pobres, rompendo com a lógica do Estado liberal que era a igualdade formal entre os cidadãos (Ghiraldelli, 2001, p. 73). Desse modo, o papel da escola era contribuir para manter a divisão de classes.

O Estado impunha à educação pública de ensino, através de uma legislação que separava aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente (Ghiraldelli, 2001, p. 76).

Em 1942, com uma série de leis que modificou o sistema de ensino, intitulada de Reforma Capanema, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; compreendia cinco ofertas: o secundário com a finalidade de preparação e acesso mediante vestibular ao ensino superior, e as demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. O normal era destinado à formação de professores para o ensino primário (Lewandowski, 2018).

No governo denominado Estado Novo⁵⁷, Manfredi resume claramente o que foi essa separação na educação profissional da Reforma Capanema, denominada também de Leis Orgânicas do Ensino, atendendo as demandas do modo de produção capitalista, ao afirmar que:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um **ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas** (Manfredi, 2002, p.95, grifos nossos).

Sobre a Reforma Capanema, Saviani considera que foi característica dessa política de governo, a concepção dualista de ensino. O objetivo do ensino secundário era formar elites condutoras e o objetivo do ensino técnico, a formação do povo. O autor expressa o dualismo da seguinte forma:

[...] esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para ter acesso a outra carreira o aluno teria que recomeçar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente à carreira de nível superior desejada. Essa política preconizava, pois, uma separação entre o **ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais**. Eis por que, além dos ensinos industrial, comercial e agrícola, foram criados também os Senai, Senac e, embora de vida efêmera, o Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Saviani, 2005, p. 33, grifos nossos).

Foi Gustavo Capanema que também propôs o projeto da Reforma Universitária, que, mais tarde, resultou na criação da Universidade do Brasil, transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Também em 1942, deu-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, hoje, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI)⁵⁸. O governo Vargas forçou os

⁵⁷ Período da Era Vargas que se iniciou em 1937 e terminou em 1945 e que ficou caracterizado por seu caráter ditatorial. Ver Fernandes, Cláudio. "O que foi o Estado Novo?"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm>>. Acesso em 04 de outubro de 2023.

⁵⁸ O SENAI e o SENAC (criado pouco depois, em 1946), foram os precursores do Sistema S no Brasil, que, atualmente, conta com várias outras instituições.

empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores, uma vez que as leis orgânicas da educação de Capanema não deram conta de formar mão de obra qualificada de maneira rápida e, com a industrialização a todo vapor no país, foi necessário disponibilizar essa mão de obra de outra forma.

Assim, o SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SENAI cresceram vigorosamente após o fim da era Vargas, pois mais ágeis e rápidos na formação de trabalho qualificado e diferente do que ocorria na rede pública regular de ensino profissionalizante, os aprendizes recebiam salário para estudar, tornando esses Serviços mais interessantes para os menos favorecidos, que já iniciavam treinamento na própria empresa (Ghiraldelli, 2001, p. 78). A metodologia utilizada no ensino nessas instituições era fundamentalmente taylorista-fordista, centrada no ensino padronizado e repetitivo.

Definida pela Reforma Capanema, também a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices passaram à condição de Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas Federais (ETF), em 1942, sendo a formação profissional dos técnicos a equivaler ao nível secundário, possibilitando o acesso ao ensino superior.

Então em 1961, durante o Governo João Goulart, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 4.024/61) foi aprovada, dividindo o ensino técnico de grau médio em Ensino Ginásial, com duração de quatro anos, e Colegial, com, no mínimo, três anos.

Com o Golpe Militar de 1964, instaurando a Ditadura no Brasil, a educação passou a ser considerada impulsionadora do desenvolvimento nacional, voltada ao mercado de trabalho, ancorada nos pressupostos da concepção tecnicista. O período da Ditadura ficou marcado pela entrada do grande capital, com a vinda de consultores norte-americanos e financiamentos da *United States Agency for International Development* (USAID) e pelos Acordos MEC-USAID que visavam dar assistência técnica à educação.

Um convênio foi firmado para elaboração da Reforma do Ensino Ginásial, com a formação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM, constituída por técnicos americanos e brasileiros, com função de prestar assistência técnica aos sistemas estaduais de educação.

A Lei nº 5.692/1971 alterou em parte a LDB/1961, para organizar o Ensino de 1º e 2º Graus, e o Ensino Supletivo para suprir a escolarização dos que não concluíram em idade adequada. O Ensino de 1º Grau ficou organizado com duração de oito anos, para crianças de sete a 14 anos, e o Ensino de 2º Grau em três anos, para jovens de 15 a 17 anos, e obrigatória profissionalização técnica, ou seja, a profissionalização universal e compulsória.

Achava-se enraizado o preconceito inerente à Educação Profissional, de que era destinada à classe trabalhadora, estigmatizada na dualidade do sistema educacional brasileiro.

Sobre a organização da Educação Profissional na forma integrada, Kuenzer explica que “[...] o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, por meio da homogeneidade, a divisão entre o trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade” (1997, p.16).

A tentativa de conter o acesso ao ensino superior com a política de profissionalização universal e compulsória não funcionou (Lei 5.692/71), o governo viu-se obrigado a usar outra estratégia. Então, veio a proposta de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); sendo que, em 1978, as primeiras instituições “cefetizadas” foram de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que passaram a ofertar também ensino superior tecnológico; como meio para conter o acesso ao ensino universitário, os CEFETS formavam tecnólogos prontos para o mercado de trabalho.

A nova lei apenas normatizou o que já vinha ocorrendo na prática das escolas, ratificando o entendimento do que era Ensino Médio para os detentores dos meios de produção: entrar na Universidade, e as escolas técnicas federais conferiam o caráter profissionalizante.

Assim, com o termo preparação para o trabalho, qualquer conteúdo ministrado poderia ser remetido à profissionalização; e a nova Lei extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional no Ensino Médio.

Após 8 anos de sua transformação, o CEFET-PR promoveu, em 12 de setembro de 1986, o III Encontro da Mulher, indicando uma preocupação em refletir sobre a presença e a condição das mulheres dentro da instituição. O objetivo principal

era “identificar e discutir a situação da mulher ‘cefetiana’”, ou seja, entender como elas estavam inseridas no ambiente de trabalho, quais desafios enfrentavam e de que forma poderiam ser integradas de maneira mais efetiva.

Naquele momento, a instituição tinha uma média de 30% de seu quadro funcional composto por mulheres, atuando em diferentes funções, como apoio, administrativas, docentes e de direção (conforme Muzi e Luz, 2011). Isso mostra que, mesmo com uma presença significativa, havia a necessidade de promover debates e ações que fortalecessem a presença feminina. Esse encontro foi um passo importante para contextualizar a questão de gênero na instituição, discutindo sobre as mulheres no ambiente de trabalho na educação técnica.

No mesmo ano do evento do CEFET-PR, o Presidente José Sarney lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), com recursos do Banco Mundial, que propunha a recuperação das escolas técnicas. Na realidade, o ensino técnico era visto apenas para satisfazer os interesses do mercado, do grande capital, e o que estava em discussão não era o sistema educacional, não havia a preocupação em formar o cidadão crítico, pois: “A grande questão não é organizar o sistema econômico e político que maximize a satisfação das necessidades humanas coletivas, mas adaptar a educação, a qualificação técnica, ao “mercado”, ao sistema produtivo” (Frigotto; Franco; Magalhães, 2006, p. 140).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal conhecida como Constituição Cidadã, por assegurar garantias individuais antes inexistentes; consolidando a transição do regime ditatorial para um regime democrático de direito. Em relação à educação, ampliou-se a gratuidade da oferta antes apenas restrita ao ensino fundamental, para todo o ensino público, contabilizando grandes conquistas no âmbito educacional.

Dessa forma, a promulgação da Constituição Federal de 1988 fechou uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo.

Nos anos 90, com a submissão do Governo Collor e FHC à doutrina neoliberal, a educação profissional era considerada fator fundamental para corroborar o discurso hegemônico da globalização. Em seus oito anos de governo, FHC regulou a reforma da Educação Profissional.

Após a promulgação da Constituição de 88, foi apresentado, na Câmara, um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refletindo os debates, discussões e audiências públicas realizadas para a proposta da LDB. Nessa versão, a proposta era um ensino médio com bases na educação politécnica para todos e a formação técnico profissional apenas para aqueles que buscassem essa modalidade específica. Esta, no entanto, não deveria concorrer com o ensino regular, mas contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão (Saviani, 1998).

Em 1994, com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela Lei 8.948/1994, as demais Escolas Técnicas foram transformadas em CEFET. Com a transformação dessas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica, a oferta de ensino passou do Ensino Técnico de Nível Médio, para o Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação na área tecnológica, diferenciado das demais formas de ensino superior, com cursos de curta duração para formação de tecnólogos para atender as demandas do mercado de trabalho.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 9.394, que não caracterizou a Educação Profissional em nenhuma modalidade de ensino, não sendo tratada como educação básica nem superior.

Diante dessa fragilidade da LDB em relação à educação profissional, desarticulou-se o ensino médio e lacunas que poderiam sofrer diversas interpretações que não as de interesse do mercado, tendo sido elaborado o Decreto 2.208/1997. Tendo como principal fundamento a desvinculação entre ensino médio e técnico, a educação profissional de nível técnico passou a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

O Decreto veio então para legalizar a dualidade do sistema educacional brasileiro entre a formação geral e a formação profissional, a primeira com vistas ao ensino superior e a segunda direcionada para ocupações no mercado de trabalho. Assim, a educação profissional foi veiculada como compensatória ao ensino regular, e como contenção ao ensino superior; achando-se articulada fortemente com o setor privado.

Foi por meio do Decreto 2.208/1997 que foi implantada a Reforma da Educação Profissional, no governo Fernando Henrique Cardoso, com o

desmembramento da formação profissional da educação geral, ficando, assim, estruturada em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade prévia; Técnico, concomitante ou posterior ao ensino médio e Tecnológico, cursos de Educação Superior para egressos do ensino médio e técnico.

Na Rede Federal de Educação Tecnológica, a portaria do MEC nº 646/1997 regulamentou a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto 2.208/97, fixou prazo de até quatro anos para adequações por meio de um Plano de Implantação. Os novos alunos a partir de 1998 já teriam que optar pela Educação Profissional concomitante ou sequencial ao Ensino Médio e as vagas oferecidas para o Ensino Médio não poderiam exceder 50% do total de vagas disponibilizadas no ano anterior (1997). Isso significou uma queda abrupta no número total de matrículas no Ensino Médio na Rede Federal de Ensino durante toda a vigência do referido Decreto.

Diante de todo o contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional foi concebida apenas como formação de mão de obra para atender as demandas do mercado, considerada a medida mais controversa do referido governo.

Depois de tantas discussões sobre a separação entre o Ensino Médio e o Profissional, o descontentamento de setores progressistas com a desigualdade social, e embalados pelo discurso de uma gestão social para a educação profissional, Luiz Inácio Lula da Silva foi a solução que muitos buscavam, bem como a revogação do decreto sobre a educação profissional.

Assim, enquanto FHC desarticulou o Ensino Profissional, Lula, em 2004, por meio do Decreto 5.154/04, revogou o Decreto 2.208/1997, e retomou a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, dentre outras mudanças, iniciando a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, embora observemos que ainda persiste a continuidade do caráter de educação produtivista, procurando atender à demanda social que requeria mão de obra especializada, colocando em segundo plano a formação geral do indivíduo enquanto ser integral.

O novo decreto restabeleceu a integração entre Ensino Médio e Profissional, que poderia ser ofertado na modalidade Integrada, Concomitante ou Subsequente.

É inegável que Lula atrelou considerável importância à Educação Profissional, além da revogação do decreto, restabeleceu a responsabilidade do Estado em ofertar

a Educação Profissional, ao sancionar a Lei 11.195/2005, que alterou a Lei 8.948/1994, voltando a investir na expansão do ensino profissional.

Assim, o Governo Federal poderia, de fato, implementar o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que implicou a criação de cinco Escolas Técnicas Federais, quatro Escolas Agrotécnicas Federais e 33 escolas vinculadas aos CEFET, as UNED⁵⁹.

Em outubro de 2005, o CEFET Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio da Lei 11.184/2005, com a integração das unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, com os seus respectivos cursos, de todos os níveis, que estavam sendo ministrados.

O Governo Federal, em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um conjunto de mais de 40 programas e ações, visando à melhoria da educação, em todas as etapas, em um prazo de 15 anos e era organizado em torno de quatro eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e alfabetização, educação continuada e diversidade.

Dentro do eixo Educação Profissional e Tecnológica, veio a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, “como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente” (Brasil, 2007).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ligada ao MEC, em abril de 2007, lançou uma chamada pública para propostas de apoio para implantação de 150 novas instituições federais e definição de 150 cidades-polo que as receberiam.

Após discussões e debates, visando à Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foi promulgada a Lei 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca -

⁵⁹ As UNED são unidades descentralizadas, escolas vinculadas aos CEFET, instaladas em municípios do estado de atuação de cada CEFET, nos quais não estão localizadas as sedes da Instituição Federal.

CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET- MG, assim como Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Dentro da rede federal implementada, destacamos o Programa Mulheres Mil, instituído pela Portaria do MEC nº. 1.015 em julho de 2011, que é uma política pública implementada pelo Governo Federal, no âmbito do Ministério da Educação, de acesso de mulheres em condições de vulnerabilidade social ao ensino profissional técnico e tecnológico. Ele é executado pelas instituições ofertantes: os Institutos Federais e as Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais.

Em 2014, o Programa Mulheres Mil passou a integrar-se com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (PRONATEC/BSM). Essa integração possibilitou que as mulheres passassem a receber bolsas de assistência estudantil, permitindo não só o acesso à educação profissional, mas também a permanência delas no programa.

Esse acesso era ofertado por meio de cursos técnicos de forma articulada com o ensino fundamental e com o ensino médio (nas formas integrada e concomitante) e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que têm a característica de serem cursos de curta duração destinados à iniciação para o trabalho e ao desenvolvimento de competências básicas em uma determinada atividade ou área profissional, assim como para qualificação profissional.

O Programa é voltado para "Mulheres a partir de 16 anos, chefes de família, em situação de extrema pobreza, em vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada"(PRONATEC, 2014).

O Governo Federal, em abril de 2023, por meio da Portaria n. 725/2023, revogou a Portaria MEC n. 1.015 em julho de 2011 e relançou o programa Mulheres Mil, ofertando oficinas de formação para capacitar profissionais da Rede Federal. Com algumas alterações, o Programa passou a ser coordenado pela SETEC e ofertado pela Rede Federal, Redes Públicas de ensino credenciadas, Sistemas Nacionais de Aprendizagem e escolas técnicas ofertantes de educação profissional e tecnológicas credenciadas.

Em 2015, o MEC dispunha de R\$ 4 bilhões de recurso orçamentário para o PRONATEC e, em 2023, o valor disponível é de R\$ 4,4 milhões⁶⁰, apontando uma discrepância em relação ao investimento dos governos nessa política pública de inclusão de mulheres em condições de vulnerabilidade social ao mercado de trabalho, qualificação profissional e acesso à educação.

Vários remendos legislativos fizeram-se nas políticas para a EPT, na tentativa de acabar com o paradigma do dualismo que se faz presente nessa modalidade de ensino. A Educação Profissional passou por diversas transformações em seus 114 anos de existência, buscando a formação integral do indivíduo e não somente a formação de mão de obra para atendimento das demandas do mercado de trabalho, de modo que ela seja efetivamente emancipatória. Educação e trabalho são atributos essenciais do homem e a superação da separação entre instrução e trabalho produtivo deve ser a base da EPT.

2.4 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Após análise da criação e expansão da EPT no Brasil, verificamos que não houve preocupação e viabilidade de políticas públicas para a formação docente na educação profissional, para atender a especificidade dessa modalidade de ensino, espaço onde se desenvolve esta pesquisa.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Para atuar na Rede Federal, a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) dá-se por meio de concurso público de acordo com sua área de formação e o professor irá trabalhar com o ensino médio, graduação e pós-graduação. Os requisitos mínimos para ser um professor EBTT dependem do edital de seleção de cada instituição, mas geralmente é formação em ensino superior.

⁶⁰ O valor da bolsa disponibilizado para alunas selecionadas é de R\$5,90 (cinco reais e noventa centavos) por hora/aula efetivamente cursada, aproximadamente.

Tendo em vista que é característica dos Institutos Federais a oferta de uma educação verticalizada, isto é, oferecer ao estudante seu ingresso no ensino médio e sua formação integral posterior no ensino superior e na pós-graduação, o professor EBTT atuará em todos os níveis de ensino, conforme oferta dos cursos de cada *Campus*.

Com a instituição dos IFs, viu-se a necessidade de formação docente para EPT. Os saberes na docência da EPT são diferenciados? A lei que cria os IFs define-os como instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, baseada na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com suas práticas pedagógicas, pautada na perspectiva da formação humana integral.

O perfil docente para a EPT, então, deve abranger esses conhecimentos específicos referentes aos componentes curriculares técnicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, pois há também um Núcleo Comum de conhecimentos, quais sejam: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia Sociologia e Artes, além dos conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção, que compõem o Núcleo Profissionalizante.

Há uma complexidade nesta oferta da educação profissional e tecnológica que envolve vários níveis de ensino, em que os docentes precisam atuar, sem a devida preocupação com as políticas de formação adequadas. O que ocorreu, como vimos, foram várias fragmentações a respeito da educação profissional de acordo com cada governo, descontextualizadas com a própria proposta de acabar com a dualidade da EPT.

Assim, o mesmo docente pode atuar no ensino médio e no ensino superior, de acordo com sua área de conhecimento e com os cursos ofertados no *campus* em que está lotado.

É importante destacar a relevância das licenciaturas como um espaço de formação inicial do docente. Segundo Machado (2015, p. 15):

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o

fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Outra questão a pontuar é sobre a exigência de alguns editais em indicar, como requisito mínimo, a graduação em Pedagogia, que, atualmente, capacita os graduandos a atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar.

Entretanto, existem as disciplinas responsáveis pelos conhecimentos pedagógicos da formação docente - como didática, teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, prática de ensino por exemplo - conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais⁶¹ (DCN) para o Curso de Pedagogia e por essa razão o curso acaba tornando-se um espaço para complementar a formação docente de diversas áreas da educação.

Seria necessária uma análise nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia para verificar se há alguma disciplina que discuta a EPT, ou seja, se há preocupação com a formação docente para a educação profissional, ou se a EPT está ausente da formação de Pedagogo no Brasil.

Machado (2015, p. 19) elabora quatro propostas de Licenciaturas destinadas à formação inicial de docentes para a EPT. A primeira proposta trata de um curso de "Licenciatura para Graduados", carga horária mínima de 1.200 horas, em que os docentes estariam habilitados a atuar em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores de graduação tecnológica. O segundo curso proposto é de "Licenciatura Integrado com o Curso de Graduação em Tecnologia", carga horária mínima de até 4.000 horas, docentes habilitados ao ensino médio técnico. A terceira proposta é de "Licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente", carga horária mínima de 2.400 horas, com habilitação em cursos técnicos de nível médio. A quarta "Licenciatura é para Concluintes do Ensino Médio", carga horária mínima de 3.200 horas, com habilitação em cursos técnicos de nível médio, referente a ocupações não regulamentadas em lei. Esta seria uma solução, segundo Machado (2015), para uma formação docente adequada a EPT.

Segundo a autora:

⁶¹ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 26 out. 2023.

A formação dos docentes da educação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc. (Machado, 2015, p. 20).

O Governo Federal, por meio do Plano Nacional de Educação⁶² (PNE) de 2014-2024, propôs 20 metas educacionais relativas à melhoria da educação. A meta 15 é garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação e, como estratégias de garantia em relação à EPT especificamente, é:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (Brasil, 2014).

Neste sentido, percebemos a necessidade de uma política específica de formação docente para a EPT, que, no contexto atual, dá-se por meio das licenciaturas, na pós-graduação e cursos de formação continuada. Percebemos também que o IFPR é uma instituição que pode contribuir sobremaneira com o rompimento deste preceito de que a EPT forme somente para o trabalho. Entretanto, se o processo formativo se der nesta perspectiva de romper com a dualidade da educação profissional, para emancipação e não alienação. E é nesse espaço de atuação complexo que entenderemos como se desenvolve a docência feminina no IFPR.

⁶² Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 26 out. 2023.

CAPÍTULO III: A DOCÊNCIA FEMININA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Pensávamos que tudo o que tínhamos a fazer era conseguir mais mulheres encaminhadas -- na graduação e em posições para carreira acadêmica -- e automaticamente elas iriam para a faculdade e para a indústria, e assim por diante. Éramos ingênuas.
(Neena Schwartz, 1992 apud Schiebinger, 2001, p. 51).

Apresentamos a história dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, sua missão e valores, e a análise no IFPR sobre como as docentes historicamente vêm formando os quadros na educação profissional e tecnológica. Discutimos os desafios que enfrentaram ao fazer ciência, conceber e educar filhos, conciliar o cuidado destes com o trabalho do lar e suas carreiras profissionais.

Consideramos importante entender a constituição do lócus da pesquisa, uma vez que, por meio dela, é possível perceber a influência da instituição nos resultados obtidos. Neste capítulo, em face dos pressupostos teóricos dos estudos sobre gênero, apresentamos os resultados coletados, a partir dos depoimentos observados nos questionários aplicados às docentes, evidenciando quais os desafios e enfrentamentos que encontraram no percurso de suas formações e carreiras. Conheceremos a identidade feminina cientista na instituição de ensino técnico, que é representada por essas docentes, bem como suas trajetórias profissionais.

Conforme enunciado, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do IFPR, examinando discursos que implicaram na constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica na instituição. Partimos do seguinte problema: Em que medida as relações de gênero influenciaram a decisão das pesquisadoras em suas escolhas? Neste sentido, veremos no conjunto das mulheres quais as lutas travadas ao adentrarem nas diferentes áreas da Ciência.

Neste trabalho a Educação é compreendida como uma forma de transmissão de conhecimentos elaborados cientificamente, com o fim de emancipação dos indivíduos, e os educadores, consequentemente, são os cientistas responsáveis por esta transmissão.

Saviani, entendendo a Pedagogia como Ciência da Educação⁶³, esclarece que a pedagogia histórico-crítica "[...] está empenhada em produzir conhecimentos cientificamente fundamentados capazes, em consequência, de orientar eficazmente a prática educativa [...]" (2010, p. 27), e entende a Pedagogia como Ciência da Educação.

Esta discussão sobre o(a) educador(a) ser ou não cientista foi observada em uma das questões no questionário aplicado às docentes, instrumento de análise de dados desta pesquisa. O questionário é um importante instrumento para perceber elementos não detectáveis na teoria ou apenas em dados quantitativos para o entendimento da realidade, apontando tendências, indícios e trajetórias de vida. É o caminho para conhecer a realidade e no decorrer do capítulo adentramos aos dados propriamente ditos.

3.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os 38 Institutos Federais. Assim, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁶⁴.

Foi apresentada uma nova estrutura para a Rede Federal, distinta das demais instituições de ensino, mesmo sem a realização de uma ampla discussão no segmento acadêmico do país, consolidada pela Lei 11.892/2008.

Assim, as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais tornaram-se *campi* dos Institutos, mesmo que apenas assombrados pela possibilidade de

⁶³ Conceber a Educação como uma das áreas da Ciência se faz necessário no entendimento desta pesquisa, assim como as demais áreas que compõem essa Ciência (Filosofia, Sociologia, História, Psicologia). Neste sentido, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" expressa que "os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças" (Manifesto, 1984, p. 409).

⁶⁴ Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>. Acesso em: 22 set. 2023.

abandono governamental no caso de não adesão à transformação, com exceção das Universidades Tecnológicas Federais.

O modelo institucional apresentado foi inovador em relação à proposta político-pedagógica, com vistas a pôr fim ao sistema dualista da educação profissional brasileira, visando a desarticular o ensino técnico do ensino científico, com a intenção de superação da educação como reprodutora do interesse da classe dominante, na formação integral do indivíduo, na transmissão do conhecimento científico-tecnológico acumulado. No artigo 2º da lei de criação dos Institutos Federais está sua definição e identidade, a saber:

Art. 2º – Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008).

O artigo 6º da referida lei traz as finalidades e características dos Institutos e, no artigo 7º, seus objetivos, descrevendo as ofertas de ensino e campos de atuação com ênfase em processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão no sentido econômico e social. Explicita, ademais, a pesquisa como objetivo primordial da instituição, rompendo com a visão de que os Institutos, por conta também das instituições às quais os IFs incorporaram, proporcionavam apenas oferta de ensino profissionalizante em sentido estrito, sem compromisso com a pesquisa, com o pensar, com formar integralmente o cidadão.

Também é resguardada, em lei (artigo 8º), a proporcionalidade da oferta entre as modalidades de ensino, na distribuição de vagas devendo ser garantidos 50% (cinquenta por cento) para atender a educação profissional técnica de nível médio, priorizando a modalidade integrada. Além disso, estabelece percentual de 20% (vinte por cento) dos cursos de licenciatura para formação de professores, com programas de formação pedagógica; e os 30% (trinta por cento) restantes com a oferta dos demais níveis de ensino, todos com base na demanda social da região (Lewandowski, 2018).

Em 2010, após quase dois anos da criação/transformação dos Institutos, o MEC, por meio da SETEC, publicou um documento chamado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um modelo em educação profissional e tecnológica.

Concepções e Diretrizes”, com o objetivo de colocar em destaque aspectos conceituais dos IFs, e seus princípios norteadores que subsidiaram a sua implantação e implementação por todo país (MEC/SETEC, 2010, p. 6).

O documento afirma a educação profissional e tecnológica como uma política pública, buscando “trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico)”, pois:

em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...]. O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (MEC/SETEC, 2010, p. 7).

Os IFs são instituições federais diferenciadas ao oferecer mais de um nível de ensino, tendo como objetivo primeiro a profissionalização, equiparadas às universidades federais com autonomia para criação e extinção de cursos, devendo atuar no ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociada. Possuem um compromisso com a transformação social e entendem a Educação Profissional Tecnológica (EPT) como potencializadora do ser humano.

É inegável o que se verifica com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a “nova institucionalidade” dos IFs, ou seja, a oferta da educação profissional mais que duplicou o número de matrículas e expandiu o número de instituições. Segundo Pacheco (2015, p. 14), “a proposta dos IFEs é derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”.

Exatamente por se tratar de instituições diferenciadas das demais existentes, por intermédio desse documento o MEC enfatizou a essência da igualdade na diversidade, articulada também a outras questões sociais objetivando a transformação do indivíduo e da sociedade. Conforme destacado, o Instituto Federal do Paraná foi criado como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e passou pela transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). Com essa transformação, incorporou toda a história da instituição.

A origem do IFPR iniciou-se em 1936, quando foi criado o “Curso Comercial”, que funcionava nas dependências da já extinta Escola Alemã, em Curitiba. Posteriormente, esse curso passou a integrar a Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculando-se ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas, em 22 de janeiro de 1974, sob a denominação de Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná; e, em 1990, tornou-se Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

Depois elevada à categoria de Setor da UFPR, em 2008, o Conselho Universitário da UFPR autorizou a implantação do Instituto Federal do Paraná a partir da estrutura da Escola Técnica (ET). Com isso, a ET foi autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2023).

Diferentemente do que ocorreu nos outros Estados, que os Institutos herdaram as estruturas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), no Paraná, o CEFET, em 2005, havia se transformado em Universidade Tecnológica (UTFPR), motivo pelo qual não foi possível incorporar essa estrutura física como ocorreu com os outros Institutos (Lewandowski, 2018). Nas atas de reuniões do Conselho Superior (COUN) da UFPR, é possível identificar como foi temeroso esse processo de transformação/desmembramento do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da UFPR para a comunidade acadêmica; sobre as questões de patrimônio, infraestrutura e pessoal.

Em todas as atas que tratam sobre o assunto, a fala é sempre de que o MEC garantiu à Instituição que não haveria prejuízo no tocante à infraestrutura e pessoal. Neste sentido, percebemos receio da UFPR em aderir à transformação, muito embora tenha sinalizado por meio da Resolução 01/08 do COUN a autorização para implantação do IFET/Paraná⁶⁵.

Então, o Setor de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009, desmembrou-se em Setor Escola Técnica, que seria o futuro IFPR, porém, sem a infraestrutura deste, herdando a maior parte dos cursos da ETUFPR. Na reunião do Conselho Superior em 27 de agosto de 2009, foi registrado agradecimento ao Reitor pela condução do “difícil processo envolvendo a permanência da Escola Técnica na UFPR”. Foram também registrados cumprimentos à comunidade do SEPT que, dentro das negociações ocorridas, já estava definido que a sede patrimonial da antiga Escola Técnica permaneceria com a UFPR.

⁶⁵ Atas do Conselho Universitário (COUN) da UFPR estão disponíveis em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/coun/>.

Não encontramos amparo em nenhum documento oficial ou autor que esclarecesse por qual motivo o IFPR não herdou o patrimônio da Escola Técnica da UFPR, uma vez que havia previsão legal para isso no artigo 17 da Lei 11.892/2008⁶⁶. Reportamo-nos a essas questões da infraestrutura do IFPR apenas para demonstrar as dificuldades de implantação da Rede no Estado, o que, por consequência, afeta a construção de sua identidade, por se tratar de instituição relativamente nova e que alguns *campi* começaram sem nenhuma história.

O Instituto Federal do Paraná é uma autarquia federal que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e é um órgão vinculado ao Ministério da Educação. Atualmente, o IFPR é formado por 22 *campi*, 4 *campi* avançados e 2 centros de referência, e 5 *campi* em implementação, espalhados pelo Estado, conforme Figura 2, abaixo.

Figura 2- Mapa dos *Campi* do Instituto Federal do Paraná



Fonte: Site institucional (IFPR, 2025).

⁶⁶ Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído: I – pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente; [...] (Brasil, 2008).

O IFPR conta com cerca de 30 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial (21.960) e a distância (7.846); oferece 30 cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, 31 cursos técnicos subsequentes, 47 cursos de graduação e 5 programas de mestrado, além de cursos de qualificação profissional e de pós-graduação, 1.430 docentes e 965 técnicos administrativos em educação (IFPR, 2025).

Sua missão caracteriza-se em “Proporcionar educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita, socialmente referenciada e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a inovação e o desenvolvimento sustentável local e regional” prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028 (IFPR, 2024).

Os compromissos em que se baseia o Projeto Político-Pedagógico do IFPR são: Pessoas; Visão sistêmica; Educação de qualidade e excelência; Eficiência e eficácia; Ética; Sustentabilidade; Qualidade de vida; Diversidade humana e cultural; Inclusão social; Empreendedorismo e inovação; Respeito às características regionais; Democracia e transparência (IFPR, 2023).

Dentre os compromissos, destacamos a Inclusão Social e Diversidade humana e cultural, que implica promover a equidade social, de gênero e de grupos marginalizados, para que tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. Por isso os IFs têm em sua política inclusiva, 80% de suas vagas a diferentes cotas e programas de bolsas e auxílios de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Nesse sentido o IFPR reconhece as desigualdades existentes e adota essas medidas para superá-las, adotando a abordagem crítica da diversidade, buscando entender as relações de poder presentes nas relações sociais, e promovendo a valorização das diferenças entre as pessoas. Dessa forma, é necessário desconstruir estereótipos, combater preconceitos e adotar práticas que contribuam para a equidade e a justiça social, garantindo a participação e a representatividade dos grupos marginalizados (IFPR, 2023).

A concepção da Instituição enquanto formadora de indivíduos comprometidos com a transformação social, em espaços de contradição da sociedade, de poder inserir os indivíduos em “um lugar de aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, bem como dos seus processos de construção,

necessários à superação dos conflitos sociais” (IFPR, 2023, p. 32) mostra que o IFPR tem a preocupação com a formação omnilateral do indivíduo.

A proposta desta formação omnilateral ficou estabelecida no artigo 67 do Regimento Geral do IFPR, na seção que determina as diretrizes administrativas e pedagógicas, cujo conceito é aplicado à perspectiva pedagógica de formação dos estudantes, "visando seu pleno desenvolvimento histórico nas dimensões intelectual, cultural, política, educacional, psicossocial, afetiva, estética, ética e ambiental, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico" (IFPR, 2012, p. 25).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), está proposto o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que também enfatiza a formação omnilateral dos indivíduos, entendendo a "educação como aquela que tem por objetivo formar um sujeito histórico com uma visão totalizante da realidade e ao mesmo tempo crítica em relação à sociedade" (IFPR, 2024, p. 84), uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho.

O IFPR tem o trabalho como princípio educativo, que é base da perspectiva da politécnica, como forma de superação entre o trabalho manual *versus* trabalho intelectual. A educação politécnica é aquela fundamentada na articulação entre os saberes historicamente produzidos; na capacidade do ser humano produzir sua existência; na participação crítica, como base para a construção e transformação da sociedade; na integração dos conhecimentos científicos gerais e técnicos profissionais, com vistas a superar a dualidade e a fragmentação entre eles.

O PDI estabelece o trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, com vistas à produção do conhecimento e intervenção na sociedade em busca de sua transformação. Conforme Machado (1989), o ensino politécnico destina-se a desenvolver uma cultura geral do trabalho e isso pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, integração de todas as disciplinas, superando a fragmentação para articulá-las com a atividade prática e, em especial, com a formação do trabalho. Para Saviani (1989, p. 13), “a noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

No PPI está estabelecida a base teórico-metodológica que embasa a prática educativa na instituição, e propõe a pedagogia histórico-crítica como perspectiva de educação formativa.

Além da preocupação com o trabalho, enquanto constituição do indivíduo como ser social e cultural, entende que

a concepção de trabalho se aproxima da relação entre o homem e a natureza, de maneira que o trabalho torna-se elemento fundamental para a sobrevivência humana, da mesma maneira que contribui para a constituição do sujeito como ser social e cultural. (IFPR, 2023, p. 32).

Igualmente, no PDI, observamos que a educação profissional e tecnológica que o IFPR propõe não está restrita “apenas a aspectos técnicos e conteudistas, mas também deve abranger uma formação crítica, reflexiva e voltada para a transformação social.” (IFPR, 2024, p. 78).

Trata-se de uma Instituição que tem um inegável papel transformador perante a sociedade, de romper com o sistema dualista da educação brasileira, há tantos anos negada aos não detentores dos meios de produção, sempre destinados ao ensino aligeirado, de formação para mão de obra para atender aos interesses do mercado.

Uma das características dos Institutos, que o diferencia das demais instituições públicas, é a proposta de verticalização do ensino. Na mesma instituição, a oferta de todos os níveis de ensino; cursos técnicos de ensino médio, licenciaturas, tecnológicos, educação de jovens e adultos e de pós-graduação.

Uma instituição que vem afirmando suas configurações, consolidando sua identidade e fazendo-se presente perante a sociedade, que ainda não tem total conhecimento de seus espaços e suas propostas.

Nossa pesquisa procurou, de alguma maneira, entender as proposições dos documentos de forma concreta em nosso objeto de estudo, e ao analisar os dados quantitativos das docentes foi possível verificar o objetivo e os valores acima citados, de inclusão social e diversidade humana contemplados na instituição.

3.2 PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS ANALISADOS

Para análise nesta pesquisa de campo, optamos por cursos de nível médio na área de Humanidades e Engenharias, quais sejam: Produção de Moda, Produção Cultural e Processos Fotográficos, Técnico em Mecânica e Técnico em Mecatrônica. E cursos de nível superior, quais sejam: Pedagogia, Engenharia Elétrica e Engenharia em Controle e Automação.

Cumpre destacar que as áreas na Educação Profissional e Tecnológica diferem da Educação Básica não profissional e são agrupadas por Eixos Tecnológicos, como descrevemos na introdução desta tese. No IFPR, os cursos técnicos e os tecnológicos, de nível médio e superior são divididos por nove eixos: 1. Ambiente, Saúde e Segurança; 2. Controle e Processos Industriais; 3. Gestão e Negócios; 4. Informação e Comunicação; 5. Infraestrutura; 6. Produção Alimentícia; 7. Produção Cultural e Design; 8. Produção Industrial; 9. Recursos Naturais. Esses nove eixos tecnológicos englobam quatro grandes áreas, quais sejam: Humanidades⁶⁷, Engenharias⁶⁸, Saúde⁶⁹ e Agrárias⁷⁰. No ensino superior, também são ofertados cursos de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado. Desta forma, optamos por estes cursos para observar se nestas áreas historicamente construídas por separação de gênero ainda se mantém desta forma.

Os *campi* possuem autonomia para propor os cursos que mais trarão contribuição para a sociedade de acordo com os itinerários formativos locais. Assim, não são ofertados todos os cursos em todos os *campi*. Por tratar-se de uma instituição profissional e tecnológica, os cursos na área das humanidades no ensino médio são apenas estes três que iremos analisar, e cada um deles só é ofertado em um *campus*. Dentre os cursos elencados para análise, o Curso de Produção de Moda só é ofertado em Goioerê; o curso de Produção Cultural em Paranaguá e o curso de Processos Fotográficos em Curitiba.

Já o curso Técnico em Mecânica é ofertado nos *campi* de Campo Largo, Curitiba, Jacarezinho, Paranaguá e Telêmaco Borba; e o curso Técnico em Mecatrônica apenas em Paranavaí. No ensino superior, o curso de Pedagogia é ofertado nos *campi* Curitiba, Palmas e Pitanga⁷¹; Engenharia Elétrica nos *campi* de Campo Largo, Paranavaí e Telêmaco Borba, e o curso de Engenharia em Controle e Automação apenas no *Campus* Jacarezinho.

O curso Técnico em Produção de Moda ofertado no *campus* avançado de Goioerê, conforme o Projeto Político-Pedagógico, visa a

⁶⁷ Dentro da área das Humanidades, estão os eixos: Gestão e Negócios, Produção Cultural e Design e Hospitalidade e Lazer.

⁶⁸ Dentro da área das Engenharias, estão os eixos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Produção Industrial e Infraestrutura.

⁶⁹ A área da Saúde contempla os eixos: Ambiente, Saúde e Segurança.

⁷⁰ Na área de Ciências Agrárias, está o eixo de Recursos Naturais.

⁷¹ Dados do período da realização da pesquisa.

formar profissionais qualificados para desenvolver atividades nas áreas de criação, produção, gestão e negócios de moda, podendo atuar na indústria de confecção do vestuário, em lojas e ateliês de moda, pesquisa e desenvolvimento de produtos de moda e consultoria. (IFPR, 2022, p. 18).

Todos os cursos do ensino médio técnico no IFPR são compostos por componentes curriculares do núcleo comum (NC), quais sejam: Artes, Biologia, Educação Física, Sociologia, Física, Geografia, História, Matemática, Português, Inglês e Química; e também por componentes curriculares do núcleo técnico⁷² (NT), dependendo do curso. Na tabela a seguir visualizamos o quantitativo de docentes por gênero e por núcleo no *Campus Goioerê*.

Tabela 1-Curso Técnico de *Produção de Moda* - *campus Goioerê*

Núcleo Comum	Núcleo Técnico
Homens - 11	Homens - 1
Mulheres - 5	Mulheres - 2
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus Goioerê</i>	
Homens - 65%	Mulheres - 35%

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Neste curso observa-se a predominância masculina no quadro total de docentes e no núcleo comum, já no núcleo técnico a maioria são mulheres. Por se tratar de um *campus* pequeno, o número de docentes especializados no curso é menor. A área de Moda, como veremos adiante nos depoimentos das docentes, é um curso onde as mulheres são maioria.

Já o curso Técnico em Produção Cultural ofertado no *campus Paranaguá*, conforme o Projeto Político-Pedagógico, visa a "formar produtores culturais aptos a desenvolver projetos e ações culturais, atuando no planejamento, captação, gestão, produção e distribuição de projetos, produtos e eventos culturais de maneira crítica e humanística, acompanhando as mudanças no mundo do trabalho" (IFPR, 2022, p. 31). A tabela mostra os dados do *campus Paranaguá*.

⁷² No curso de Produção de Moda, estes componentes do núcleo técnico são: Composição Visual e Criatividade, História da Moda, Introdução ao Desenho de Moda, Técnicas de Costura, Projeto e Desenvolvimento de Coleção, Produção de Moda e Styling, Computação Gráfica aplicada à Moda, Modelagem Plana, Produção de Eventos de Moda, Modelagem Tridimensional, Tecnologia Têxtil e Vitrinismo e Visual Merchandising.

Tabela 2-Curso Técnico de Produção Cultural – *campus* Paranaguá

Núcleo Comum	Núcleo Técnico⁷³
Homens - 4	Homens - 2
Mulheres - 7	Mulheres - 3
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Paranaguá	
Homens - 58,2%	Mulheres - 41,8%

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Neste curso observa-se a predominância feminina em ambos os núcleos, apesar de não haver uma grande discrepância entre os gêneros nos núcleos e na porcentagem total de docentes do *campus*. O protagonismo das mulheres na produção cultural cresceu em uma área que era antes dominada por homens. Ressalte-se que o mercado cultural inclui teatro, música, cinema, artes visuais, literatura etc. e que, historicamente, as mulheres eram impedidas de frequentar ou de serem as protagonistas nestas áreas, muitas vezes invisibilizadas por pseudônimos.

O curso de Processos Fotográficos, ofertado no *campus* Curitiba, visa a "capacitar o aluno para trabalhar no planejamento, produção e gerenciamento da fotografia a partir das novas tecnologias e da especificidade da sua linguagem" (IFPR, 2013, p. 6).

Tabela 3- Curso Técnico de Processos Fotográficos – *campus* Curitiba

Núcleo Comum	Núcleo Técnico⁷⁴
Homens - 17	Homens - 3
Mulheres - 15	Mulheres - 4
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Curitiba	
Homens - 50%	Mulheres - 50%

⁷³ O núcleo técnico é composto pelas seguintes componentes curriculares: Introdução à Produção Cultural, História Geral da Arte, Informática Instrumental, Fundamentos das Artes Visuais, Fundamentos da Dança, Fundamentos dos Jogos e Brincadeiras, Fundamentos da Literatura, Fundamentos da Música, Fundamentos do Teatro, Espaços e Equipamentos Culturais, Projetos Culturais, Patrimônio Cultural Local, Empreendedorismo e Inovação, Aspectos Jurídicos da Produção Cultural, Gestão Econômica da Produção Cultural, Gestão Financeira da Produção Cultural e Cultura, Lazer e Sociedade.

⁷⁴ As componentes do núcleo técnico (NT) são: Teoria das Cores; Equipamentos Fotográficos; Introdução ao Tratamento de Imagem; Fotografia na Web; Linguagem e Estética; Imagem, memória e história; Projeto Experimental em Fotografia; Fotografia de paisagens, arquitetura e interiores; Fotografia Publicitária; Fotojornalismo; Fotografia de Moda; Laboratório de Criatividade; Empreendedorismo; Cinefotografia; Composição Artística; Legislação Aplicada; Fotografia Cultural e Eventos; Curadoria e Produção de Exposição e Gerenciamento de Acervo Fotográfico e Portfólio.

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Neste curso observa-se que no núcleo comum há mais homens, e no núcleo técnico mais mulheres, apesar de pequena diferença, e já no *campus* como um todo, há a igualdade de número entre homens e mulheres. Da mesma maneira que nas Artes, na história da Fotografia as mulheres também foram invisibilizadas, há pouco tempo este mercado se abriu para elas, importante destacar aqui que há mais docentes mulheres que homens nas componentes técnicas.

O curso Técnico em Mecânica do *campus* Paranaguá, segundo o PPC, visa a "preparar profissionais com um novo perfil de saber fazer e gerenciar o processo industrial". Objetiva também "requalificar os que já atuam na área para a utilização de métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos, visando à qualidade e a produtividade dos processos industriais relativos à Produção e Manutenção Mecânicas" (IFPR, 2013, p. 6).

A tabela a seguir representa o número de docentes por gênero nas componentes dos respectivos núcleos:

Tabela 4- Curso Técnico em Mecânica – *campus* Paranaguá

Núcleo Comum	Núcleo Técnico⁷⁵
Homens - 16	Homens - 6
Mulheres - 16	Mulheres - 2
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Paranaguá	
Homens - 58,2%	Mulheres - 41,8 %

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Já neste curso o número de docentes homens e mulheres no núcleo comum está em igualdade, e a hegemonia masculina se dá no núcleo técnico, com apenas duas docentes mulheres. A área da mecânica é historicamente masculina, por todas as questões já mencionadas anteriormente, onde a mulher é considerada frágil, sensível enquanto o homem é forte e habilidoso, atributos considerados adequados para a área.

⁷⁵ Além das componentes curriculares do núcleo comum, possui como técnicas Tecnologia dos Materiais; Administração, Segurança no Trabalho, Higiene e Normatização; Gestão da Produção; Desenho Mecânico; Metrologia; Resistência dos Materiais; Automação; Usinagem; Soldagem e Processos de Fabricação; Máquinas Térmicas; Bombas e Instalações; Manutenção Industrial e Eletricidade Básica; Projetos Mecânicos e Tópicos Especiais em Mecânica.

O *campus* Campo Largo também oferta o Curso Técnico em Mecânica e tem como objetivo qualificar cidadãos profissionais técnicos de nível médio capazes de atuarem na área de Controle e Processos Industriais, nas atividades inerentes à indústria metal mecânica (IFPR, 2019, p. 14).

Tabela 5-Curso Técnico em Mecânica – campus Campo Largo

Núcleo Comum	Núcleo Técnico ⁷⁶
Homens - 9	Homens - 8
Mulheres - 9	Mulheres - 1
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Campo Largo	
Homens - 72,41%	Mulheres - 27,59%

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

O mesmo ocorre neste curso em relação à ascendência masculina no núcleo técnico, e também no total de docentes do *campus*. Há uma grande discrepância no número de mulheres em Campo Largo, sendo apenas uma docente nas componentes técnicas, e apenas 27,5% do total de docentes.

O curso técnico em Mecânica do *campus* Curitiba visa a "formar profissionais para realizarem atividades de fabricação, operação e manutenção de equipamentos mecânicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e como profissional liberal" (IFPR, 2013, p. 8).

Conforme tabela abaixo, vemos o número de docentes por gênero e por núcleo no Curso Técnico em Mecânica, e também o percentual total de docentes do *campus* Curitiba.

⁷⁶ As componentes curriculares do NT são: Desenho, Metrologia, Processos de Fabricação, Tecnologia dos Materiais e Ensaios, Soldagem, Resistência dos Materiais, Manutenção, Usinagem, Elementos de Máquina, Qualidade e Gestão da Produção, Projetos Mecânicos, Automação Pneumática e Hidráulica.

Tabela 6-Curso Técnico em Mecânica – *campus* Curitiba

Núcleo Comum	Núcleo Técnico⁷⁷
Homens - 14	Homens - 8
Mulheres - 20	Mulheres - 3
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Curitiba	
Homens - 50%	Mulheres - 50%

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Neste curso as mulheres predominam o núcleo comum, enquanto no núcleo técnico os homens são maioria, sendo somente 3 docentes mulheres. No total de docentes do *campus* há paridade de gênero.

No *campus* Telêmaco Borba também há a oferta do curso técnico em Mecânica, e em seu Projeto Político-Pedagógico consta o objetivo de formar "profissionais críticos, éticos e responsáveis, para realizarem atividades de fabricação, operação e manutenção de equipamentos mecânicos industriais, em empresas de prestação de serviços e como profissional liberal" (IFPR, 2018, p. 8).

A tabela a seguir apresenta o número de docentes por gênero e por núcleo, e o total de docentes no *campus*.

Tabela 7-Curso Técnico em Mecânica – *campus* Telêmaco Borba

Núcleo Comum	Núcleo Técnico⁷⁸
Homens - 11	Homens - 7
Mulheres - 14	Mulheres - 0
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Telêmaco Borba	
Homens - 73,13%	Mulheres - 26,87%

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

⁷⁷ No núcleo técnico as componentes são: Fundamentos da Matemática, Mecânica Geral, Metrologia, Tecnologia dos Materiais, Desenho Técnico, Ensaio dos Materiais, Desenho Mecânico, Resistência dos Materiais, Processos de Fabricação, Eletricidade Básica, Soldagem, Usinagem, Máquinas Hidráulicas, Circuitos Hidráulicos e Pneumáticos, Elementos de Máquinas, Segurança do Trabalho, Gestão da Qualidade e do Meio Ambiente, Manutenção Industrial, Máquinas Térmicas, Projetos Mecânicos e Comando Numérico Computadorizado.

⁷⁸ No Núcleo Técnico estas são as componentes curriculares descritas no PPC: Desenho Técnico, Fundamentos da Mecânica, Metrologia, Desenho Auxiliado por Computador, Projetos Mecânicos, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos, Usinagem, Soldagem, Máquinas de Fluido, Gestão Industrial, Elementos de Máquinas e Manutenção de Máquinas Industriais.

Aqui neste curso as mulheres são maioria no núcleo comum, e no técnico há uma total ausência delas. Constata-se que nesta área, nas componentes mais específicas do curso, ainda há a predominância masculina no quadro de docentes, e ressalta-se que no total de docentes do *campus* as mulheres também são uma minoria significativa, apenas 26,87%.

No *campus* Telêmaco Borba também é oferecido o curso superior em Engenharia Elétrica. O currículo deste curso está dividido em três Núcleos Formativos: Básico⁷⁹ (NB), Profissionalizante⁸⁰ (NP) e Específico⁸¹ (NE), conforme PPC (IFPR, p. 41). Vejamos os dados dos núcleos por gênero na tabela a seguir:

Tabela 8-Curso Superior em Engenharia Elétrica – *campus* Telêmaco Borba

Núcleo Básico	Núcleo Profissionalizante	Núcleo Específico
Homens - 8	Homens - 8	Homens - 5
Mulheres - 6	Mulheres - 0	Mulheres - 0
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Telêmaco Borba		
Homens - 73,13%		
Mulheres - 26,87%		

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Nos cursos do ensino superior, sobretudo nas áreas das Engenharias, como analisamos nos capítulos anteriores, a predominância sempre foi masculina, e neste curso há total ausência de mulheres em ambos os núcleos.

O curso de Engenharia Elétrica *campus* Paranavaí tem por objetivo, conforme PPC, "formar engenheiros eletricitas com princípios éticos, com visão empreendedora e que atendam às reais necessidades da sociedade" (IFPR, 2022, p.

⁷⁹ O Núcleo Básico é composto pelas componentes curriculares: Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica e Álgebra Linear, Desenho Técnico e CAD, Química Geral e Experimental, Introdução à Engenharia Elétrica, Física Geral, Física Experimental, Princípios de Administração e Economia, Mecânica dos Sólidos e Resistência dos Materiais, Probabilidade e Estatística, Métodos Numéricos Aplicados à Engenharia, Meio Ambiente, Energias e Sustentabilidade, Orientação de TCC.

⁸⁰ O Núcleo Profissionalizante possui as componentes Algoritmos e Lógica de Programação, Dispositivos e Circuitos Eletrônicos, Circuitos Elétricos, Ciência e Tecnologia dos Materiais Elétricos, Gestão Industrial Saúde e Segurança no Trabalho, Mecânica dos Fluidos, Instrumentação e Medidas Industriais, Sistemas Microcontrolados, Sistemas de Controle, Automação e Controle Discreto, Eletrônica de Potência, Redes Industriais e Sistemas Supervisórios, Gestão da Manutenção Industrial.

⁸¹ E no Núcleo Específico, as componentes são: Eletromagnetismo, Instalações Elétricas, Máquinas Elétricas, Geração Transformação e Distribuição de Energia Elétrica, Sistemas Elétricos de Potência, Acionamento de Máquinas Elétricas, Sistemas de Proteção e Qualidade da Energia Elétrica, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos e Princípios de Comunicação e Transmissão de Dados.

33). O currículo deste curso está dividido em três Núcleos Formativos: Núcleo Básico⁸², Núcleo Profissionalizante⁸³ e Núcleo Específico⁸⁴.

A tabela abaixo representa o número de docentes por gênero nas componentes dos respectivos núcleos, bem como o número total de docentes por gênero no *campus* Paranavaí.

Tabela 9- Curso Superior em Engenharia Elétrica – *campus* Paranavaí

Núcleo Básico	Núcleo Profissionalizante	Núcleo Específico
Homens - 10	Homens - 6	Homens - 6
Mulheres - 3	Mulheres - 1	Mulheres - 1
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Paranavaí		
Homens - 57,14%		
Mulheres - 42,86%		

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Aqui se repetiu a supremacia masculina em ambos os núcleos, inclusive no núcleo básico e também no número total de docentes no *campus*. Há apenas 5 docentes mulheres no curso, e 22 docentes homens.

O *campus* Jacarezinho é o único que oferece o curso de Engenharia de Controle e Automação, que também analisamos na área das Engenharias. O objetivo do curso é formar profissionais aptos a atender uma demanda local, regional e nacional, pois pode atuar em qualquer indústria que se utilize de sistemas

⁸² O Núcleo Básico do curso é composto pelas componentes: Cálculo para Engenharia, Leitura e Produção de Textos Científicos, Física Geral e Experimental, Geometria Analítica e Álgebra Vetorial, Química Geral e Experimental para Engenharia, Sociedade, Ética e Cidadania, Desenho Técnico Aplicado à Engenharia, Introdução à Engenharia Elétrica, Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Introdução à Tecnologia da Computação, Cálculo Numérico, Ciência do Ambiente, Resistência dos Materiais, Probabilidade e Estatística para Engenharia, Algoritmos e Linguagem de Programação na Engenharia, Fenômenos dos Transportes, Engenharia Econômica, Gestão da Produção e Administração e Empreendedorismo.

⁸³ Já no Núcleo Profissionalizante temos as componentes curriculares Eletricidade Básica e Práticas Laboratoriais, Estudo Dirigido e Tutoria, Física-Eletromagnetismo, Eletrônica Analógica, Circuitos Elétricos, Eletrônica Digital, Projeto Integrador e Seminários e Segurança do Trabalho, Fundamentos de Redes de Computadores, Planejamento e Gestão de Projetos, Sistemas Elétricos de Potência e Controle Digital.

⁸⁴ E no Núcleo Específico as componentes curriculares são: Instrumentação Eletrônica, Fundamentos de Redes de Computadores, Eletrônica de Potência, Sistemas Embarcados e Microcontroladores, Elementos de Máquinas e Robótica, Princípios de Sistemas de Controle, Processamento de Sinais e Telecomunicações, Instalações Elétricas Prediais e Industriais, Geração, Transmissão e Distribuição de Energia Elétrica, Acionamentos Eletropneumáticos, Acionamentos e Máquinas Elétricas, Energias Renováveis, Automação Industrial e Qualidade da Energia Elétrica e Eficiência Energética.

automatizados e dispositivos de controle e automação, bem como prestar consultorias e assessorias na área (IFPR, 2023).

As componentes curriculares apresentadas nos períodos iniciais são de formação básica e tecnológica progredindo gradualmente para as de conteúdos profissionalizantes e por fim para as específicas de domínio aplicadas à Engenharia, e também divididos em Núcleo Básico⁸⁵, Núcleo Profissionalizante⁸⁶ e Núcleo Específico⁸⁷.

Na tabela a seguir é possível visualizar o número de docentes por gênero e por núcleo, bem como o número total de docentes do *campus* Jacarezinho por gênero.

Tabela 10-Curso Superior de Engenharia de Controle e Automação – *campus* Jacarezinho

Núcleo Básico	Núcleo Profissionalizante	Núcleo Específico
Homens - 8	Homens - 6	Homens - 5
Mulheres - 2	Mulheres - 0	Mulheres - 0
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Jacarezinho		
Homens - 74,24 %		
Mulheres - 25,76%		

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

O *campus* de Jacarezinho possui no número total de docentes um número consideravelmente menor de mulheres, e isso se observa também no curso de Engenharia de Controle e Automação, com apenas 2 docentes mulheres em todos os núcleos e 19 docentes homens.

O curso de Pedagogia é uma licenciatura da área das Ciências Humanas, e historicamente um curso de predominância feminina, como vimos anteriormente. No

⁸⁵ Do Núcleo Básico são: Ciência dos Materiais, Ciências do Ambiente, Comunicação e Expressão, Expressão Gráfica, Humanidades, Matemática para Engenharia, Química Tecnológica, Álgebra Linear e Geometria Analítica, Algoritmos e Programação, Cálculo, Física Teórica e Experimental, Estatística e Probabilidade, Física Teórica e Experimental, Princípios de Resistência dos Materiais, Fenômenos de Transporte, Física Teórica e Experimental, Mecânica dos Sólidos, Eletricidade Industrial, Informática para Automação, Administração e Economia e Educação em Direitos Humanos.

⁸⁶ Já do Núcleo Profissionalizante são Sistemas Digitais, Circuitos Elétricos para Controle e Automação, Cálculo Numérico, Eletrônica Analógica, Processo de Fabricação Metal Mecânica, Empreendedorismo e Inovação Tecnológica, Gestão da Qualidade, Segurança do Trabalho e Gestão de Projetos.

⁸⁷ E do Núcleo Específico são: Introdução à Engenharia de Controle e Automação, Sinais e Sistemas, Sistemas Microcontrolados, Controladores Lógicos Programáveis, Controle de Processos Industriais, Sistemas Realimentados Automação Industrial, Hidráulica e Pneumática, Comando Numérico Computadorizado, Controle Digital, Controle Multivariável, Modelagem e Controle de Sistemas Automatizados, Introdução à Robótica Industrial, Redes Industriais, Sistema Integrado da Manufatura, Sistemas Não-lineares, Instrumentação em Controle Sistemas Inteligentes.

IFPR ele é oferecido nos *campi* de Curitiba, Palmas e Pitanga. O objetivo do curso do *campus* Curitiba, é a formação de docentes que atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério nível médio e como Gestores Educacionais (IFPR, 2023).

O curso é composto pelo Núcleo I⁸⁸ que são componentes curriculares de formação geral, pelo Núcleo II⁸⁹ que são componentes de aprofundamento e diversificação de estudos, e pelo Núcleo III⁹⁰ que são componentes de estudos integrados.

Estas componentes curriculares divididas por núcleos perpassam os oito semestres do curso, além das atividades complementares exigidas. Na tabela a seguir percebemos o quantitativo de docentes por gênero e por núcleo.

Tabela 11-Curso Superior de Pedagogia - *campus* Curitiba

Formação Geral	Aprofundamento	Estudos Integrados
Homens - 5	Homens - 4	Homens - 0
Mulheres - 8	Mulheres - 8	Mulheres - 5
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Curitiba		
	Homens - 50%	
	Mulheres - 50%	

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Pedagogia também é ofertada no *campus* Pitanga, e, segundo seu PPC, o objetivo é formação de professores

⁸⁸ As componentes são: Língua Portuguesa; Matemática Básica; Alfabetização e Letramento; Prática Pedagógica de Matemática; Didática e Formação Docente; Corporeidade; Prática Pedagógica de Língua Portuguesa; Educação Inclusiva; Educação, Comunicação e Tecnologia; Prática Pedagógica de História; Escola e Currículo; Prática Pedagógica de Geografia; Prática Pedagógica de Ciências Naturais; Políticas Educacionais; Educação Profissional: princípios e práticas e Educação Ambiental.

⁸⁹ Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Tecnologias Educacionais; Teorias do Conhecimento Pedagógico; Fundamentos Históricos da Educação; Arte Educação e seu Ensino; Educação do Campo; Fundamentos Sociológicos da Educação; Fundamentos da Educação Infantil; Avaliação da Aprendizagem; Estatística aplicada à Educação; Projetos Educativos; Avaliação Institucional; Pedagogo Escolar: Identidade, Funções e Saberes e Educação e Diversidade.

⁹⁰ Núcleo III: Educação de Jovens e Adultos; Estágio I – Educação de Jovens e Adultos; Educação e Trabalho; Estágio II – Educação Infantil; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Estágio III – Anos Iniciais da Educação Básica; Organização do trabalho Pedagógico; Educação e Direitos Humanos; Estágio IV – Formação Docente; Gestão Educacional; Estágio V – Gestão Educacional; Educação Profissional, Ciência e Tecnologia; Metodologias de Pesquisa Pedagógica - TCC; LIBRAS e Pesquisa Pedagógica - TCC II.

capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (IFPR, 2022, p. 7).

As componentes curriculares abrangem núcleos de Formação Geral⁹¹ e de Aprofundamento⁹², Núcleo Integrador⁹³. A tabela seguinte demonstra o quantitativo de docentes por gênero e por núcleo no *campus* Pitanga.

Tabela 12-Curso Superior de Pedagogia - *campus* Pitanga

Formação Geral	Aprofundamento	Integrador
Homens - 5	Homens - 3	Homens - 3
Mulheres - 3	Mulheres - 3	Mulheres - 3
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Pitanga		
	Homens - 57,15%	
	Mulheres - 42,86%	

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Diferentemente, no Curso de Pedagogia em Pitanga os homens estão em maior número no núcleo de Formação Geral e em igualdade nos demais núcleos, assim como o número de mulheres também é menor em relação ao número total de docentes (42,8%). Muitos vieses podem ser considerados sobre o número maior de homens neste curso, mas um deles é o avanço da diversidade de gênero em áreas consideradas femininas, ou masculinas.

⁹¹ No Núcleo de Formação Geral as componentes curriculares são: História e Filosofia da Ciência, Psicologia da Educação I, História da Educação II e III, Didática I e II, Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II, História da Infância no Brasil, Leitura, Escrita e Interpretação de Texto, Prática Docente I, Educação e Inclusão I, Sociologia da Educação I, Educação e Trabalho, Educação e Novas Tecnologias, Docência e Diversidade Cultural, Teorias Curriculares, Sociologia da Educação II e Educação em Direitos Humanos.

⁹² No Núcleo de Aprofundamento, as componentes abrangem: Políticas Educacionais Brasileiras; História da Educação I; Literatura Infantil na Escola; Jogos e Brincadeiras: Fundamentos Teórico Metodológicos; Psicologia da Educação II e III; Metodologia da Pesquisa I, II, III e IV; Metodologia e Prática de Ensino na Educação Infantil; Metodologia e Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Alfabetização e Letramento; Educação e Inclusão II; Educação de Jovens e Adultos; TCC I; Educação em espaços formais e não formais; Educação e Interdisciplinaridade e Organização da Gestão Escolar.

⁹³ O Núcleo Integrador é composto pelas componentes: Prática de Ensino de História; Prática de Ensino de Arte; Introdução a Libras; Prática de Ensino de Educação Física; Prática de Ensino da Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado I; Prática de Ensino de Matemática; Prática Docente II, III e IV; Estágio Supervisionado II, III e IV; Prática de Ensino de Geografia e Prática de Ensino de Ciências.

O objetivo do Curso de Pedagogia do *campus* Palmas é "habilitar pedagogos docentes, gestores, pesquisadores, como profissionais da educação, com perfil ético, com sólida bagagem de conhecimentos teórico-práticos, técnico-científicos e conscientes da sua responsabilidade social" (IFPR, 2022, p. 28).

Apesar de as componentes curriculares também serem organizadas por núcleos, assim como nos outros *campi*, no *campus* Palmas elas estão interseccionadas, de maneira que pertencem a mais de um núcleo⁹⁴, como esclarecido no PPC. "Os três núcleos, em uma proposta interdisciplinar, coexistem e se retroalimentam, perpassando todo o processo formativo do curso, nos mais diversos componentes curriculares que estabelecem a proposta formativa" (IFPR, 2022, p. 102).

Tabela 13-Curso Superior de Pedagogia - *campus* Palmas

Formação Geral	Aprofundamento	Integrador
Homens - 3	Homens - 4	Homens - 1
Mulheres - 7	Mulheres - 6	Mulheres - 7
Porcentagem total de docentes de todos os cursos do <i>campus</i> Palmas		
	Homens - 50%	
	Mulheres - 50%	

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Como vimos, os cursos de Pedagogia ofertados no IFPR em Curitiba e Palmas, previamente comentados, a predominância é feminina, e destacamos que nestes *campi* há uma equidade entre o quantitativo de homens e mulheres no total de docentes. Já no *campus* Pitanga, os homens predominam tanto no número total de docentes quanto no curso de Pedagogia.

⁹⁴ As componentes curriculares são: Língua Portuguesa; História da Pedagogia no Brasil; Sociologia da Educação I e II; Psicologia da Educação I e II; Fundamentos Teórico Metodológicos da Educação Infantil; Matemática; Fundamentos Teórico Metodológicos da Alfabetização; Fundamentos Teórico Metodológicos da Língua Portuguesa e Literatura Infantil; Metodologia da Pesquisa Científica; História da Educação I e II; Didática I e II; Fundamentos Teórico Metodológicos da Matemática; Filosofia da Educação I e II; Fundamentos Teórico Metodológicos de Ciências; Gestão Educacional I e II; Fundamentos Teórico Metodológicos de Artes; Fundamentos Teórico Metodológicos de História e Geografia; Pesquisa Educacional I, II, III e IV; Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica I e II; Trabalho e Educação I, II e III; Currículo: Teoria e Prática I e II; Seminário Interdisciplinar I e II; Fundamentos Teórico Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva; Avaliação Educacional; Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino Médio; Modalidades de Ensino I e II; Educação Não formal e Movimentos Sociais; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação, Comunicação e Tecnologia; Fundamentos Teórico Metodológicos de Libras; Educação em Direitos Humanos e; Educação e Diversidade.

O IFPR conta hoje com 1.471 docentes efetivos ativos, sendo 59,2% de homens e 40,8% de mulheres; 995 técnicos administrativos em educação efetivos, destes 53% são homens e 47% são mulheres; somando o total de 2.466 servidores públicos, com percentual de 54,3% de homens e 45,7% de mulheres.

Com estes dados é possível observar a prevalência de gênero por curso e também em relação às disciplinas, que optamos em analisar por núcleo, para perceber como dentro do mesmo curso pode haver a separação por gênero, pelos núcleos comuns e técnicos. Nos cursos do Ensino Médio isto se torna mais visível por ter estes núcleos bem definidos, conforme tabela a seguir, já nos cursos do ensino superior, o núcleo de formação geral aproxima-se um pouco do núcleo comum, e profissionalizante, de aprofundamento e específico se equivalem ao núcleo técnico; já o núcleo integrador tem uma natureza interdisciplinar, o que não torna a divisão tão visível.

Tabela 14-Total dos dados por núcleo e por curso/*campus* no Ensino Médio

ENSINO MÉDIO						
CURSO/ <i>CAMPUS</i>	MULHERES			HOMENS		
	N. C.	N.T.	TOTAL	N.C.	N.T.	TOTAL
Produção de Moda/Goioerê	5	2	7	11	1	12
Produção Cultural/Paranaguá	7	3	10	4	2	6
Processos Fotográficos/Curitiba	15	4	19	17	3	20
Mecânica/Paranaguá	16	2	18	16	6	22
Mecânica/Campo Largo	9	1	10	9	8	17
Mecânica/Curitiba	20	3	23	14	8	22
Mecânica/Telêmaco Borba	14	0	14	11	7	18
TOTAL GERAL	86	15	101	82	35	117

N.C. - Núcleo Comum N.T. - Núcleo Técnico

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO. Organização da autora, 2025.

Verificamos que no Ensino Médio há uma pequena porcentagem maior de homens em relação ao total de docentes destes cursos analisados, sendo 117 homens e 101 mulheres. Se observarmos o número de docentes por núcleo, as mulheres estão em número também ligeiramente maior que os homens no núcleo

comum, 86 mulheres para 82 homens, e em relação ao núcleo técnico se encontra a maior diferença, sendo 35 homens e 15 mulheres.

Conforme referido, a maior discrepância encontra-se no Curso Técnico em Mecânica, especialmente no núcleo técnico, por exemplo no *campus* de Telêmaco Borba, o número de mulheres é inexistente; ou em Campo Largo, uma docente mulher para 8 docentes homens. Já no núcleo comum elas estão em igual ou maior número que os homens.

Interessante observar o protagonismo das mulheres no Eixo que está relacionado à área de Humanidades, por se tratar das especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, nos cursos de Produção de Moda, Produção Cultural e Processos Fotográficos, não se referem a cursos que estão ligados a cuidados, assistência, maternagem, elas estão inseridas, em especial no curso de Produção Cultural, área mais comumente ocupada por homens. Já no curso de Produção de Moda, elas estão em menor número no núcleo comum, entretanto, por ser um *campus* avançado, com um número total de 21 docentes (8 mulheres e 13 homens) para todos os cursos, quase todas as docentes mulheres estão no curso de Produção de Moda, com exceção de uma docente, que pertence ao quadro do Curso de Informática.

Tabela 15-Total dos dados por núcleo e por curso/*campus* no Ensino Superior

ENSINO SUPERIOR						
CURSO/CAMPUS	MULHERES			HOMENS		
	N.P./N.E/N		TOT	N.P./N.E/N		TOT
	N.B.	.A	AL	N.B.	.A	AL
Engenharia Elétrica/Telêmaco						
Borba	6	0	6	8	13	21
Engenharia Elétrica/Paranavaí	3	2	5	10	12	22
Eng. de Controle						
Auto/Jacarezinho	2	0	2	8	11	19
Pedagogia/Curitiba	8	8	16	5	4	9
Pedagogia/Pitanga	3	3	6	5	3	8
Pedagogia/Palmas	7	6	13	3	4	7
TOTAL GERAL	26	16	42	34	44	78

N.B. - Núcleo Básico N.P. - Núcleo Profissionalizante N.E. - Núcleo Específico N.A - Núcleo de Aprofundamento

Fonte: Dados obtidos no site institucional do *campus* e no PPC e no portal INFO.
Organização da autora, 2025.

O quadro de docentes por curso no Ensino Superior é mais claro em relação às Engenharias em ambos os núcleos, seja no núcleo básico ou nos profissionalizante/específico/aprofundamento. Considerando também o número total de docentes por gênero, o IFPR demonstra o que os dados de outras instituições também apresentam em relação às Engenharias, de que as mulheres estão presentes sim, mas em um número bem inferior ao dos homens, e por isto a preocupação e iniciativas de inclusão de meninas e mulheres nas áreas STEM.

Não é diferente no curso de Pedagogia no IFPR em Curitiba e Palmas, onde as mulheres são maioria em ambos os núcleos e também no número total de docentes, embora os homens estejam presentes em todos os núcleos. Já no *campus* Pitanga, os homens estão em maior número no núcleo de Formação Geral e em igualdade nos outros núcleos, representando um contraponto em relação aos outros *campi*. De maneira geral, elas continuam ocupando mais espaços na área das humanidades da instituição, e com suas especificidades nas áreas de engenharias, mas com grande papel de representatividade e incentivo para as meninas nestas áreas.

No Ensino Superior há uma porcentagem ainda maior de homens em relação ao total de docentes destes cursos analisados, sendo 78 homens e 42 mulheres. Se observarmos o número de docentes por núcleo, as mulheres estão em menor número também no núcleo básico, 26 mulheres para 34 homens, e em relação aos núcleos profissionalizante/específico/aprofundamento se encontra a maior diferença, sendo 44 homens e 16 mulheres.

Importante ressaltar que não é possível analisar os dados quantitativos por si só, mas no contexto a que pertencem, de forma que se forem analisados de forma separada, não se percebe a inserção das mulheres e todo caminho percorrido por elas. Na perspectiva da dialética, olhamos para o movimento feito até aqui, pelas barreiras superadas, as que ainda existem, aos espaços que já foram ocupados e aos que pretendem ser ocupados.

3.3 MULHERES NOS CARGOS DE GESTÃO NO IFPR

Nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), o cargo de Reitor (dirigente máximo) assim como os cargos de Direção Geral são eleitos pela comunidade acadêmica, e os cargos nas Pró-Reitorias e demais Direções na reitoria e nos *campi* são indicados,

pelo Reitor e pelos(as) Diretores(as) Gerais, respectivamente. Estes cargos recebem gratificação por Cargos de Direção (CD).

No IFPR existem ainda as funções gratificadas (FG), valor recebido pelos ocupantes de cargos de confiança como Chefes de Seção e são indicados pelos(as) Diretores(as) Gerais. Já os(as) Coordenadores(as) de Curso, que também recebem Função Comissionada de Coordenação de Curso (FUC ou FCC), são eleitos pela comunidade acadêmica.

As FGs possuem 2 níveis (1 e 2), a FUC/FCC possui nível único e as CDs possuem 4 níveis (1, 2, 3 e 4).

No ano de 2023 realizaram-se eleições no IFPR, e pela primeira vez houve uma candidata à Reitora do gênero feminino. Apesar de não ter logrado êxito, ficou em segundo lugar e foi um grande avanço em relação à representatividade feminina⁹⁵.

Já para os cargos de Direção Geral dos 26 *campi*, foram 11 candidatas e apenas quatro foram eleitas, estando hoje à frente das Direções Gerais 4 mulheres e 22 homens.

Houve uma preocupação do Reitor eleito em manter uma paridade de gênero nas Pró-Reitorias, designando três mulheres e dois homens para estes cargos.

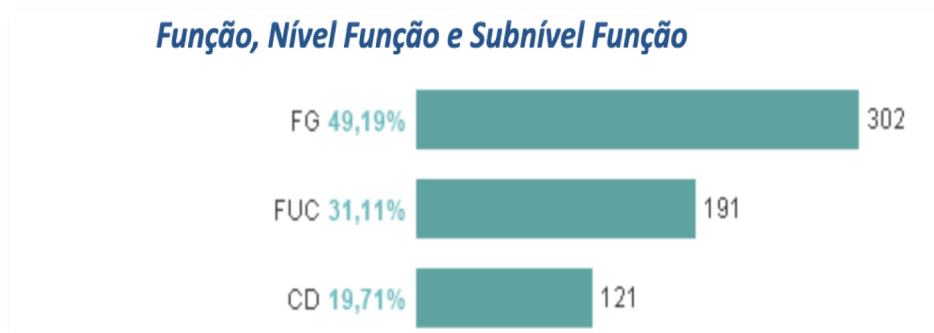
A Reitoria também é composta pela Chefia de Gabinete, por outras cinco diretorias, Diretoria de Expediente e Apoio aos *Campi* (DEAC), Diretoria de Comunicação (COM), Diretoria de Programas Especiais (DPESP), Diretoria de Relações Institucionais (DRI) e Diretoria de Relações Internacionais (DRINT) e por quatro Diretorias Sistêmicas, quais sejam, a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAEs), Diretoria de Educação a Distância (EaD), Diretoria de Infraestrutura (DI) e Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação (DGTI), sendo todos os 10 cargos ocupados por homens.

A ocupação destes cargos somente por homens revela uma disparidade significativa em termos de representatividade de gênero, especialmente quando se considera uma gestão que declara preocupação com a equidade de gênero. A ausência completa de mulheres em posições de liderança ou de tomada de decisão não apenas evidencia um desequilíbrio estrutural, mas tende a perpetuar desigualdades históricas, limitando perspectivas plurais e a inovação decorrente da diversidade de experiências.

⁹⁵ Comunicado do resultado da eleição à Reitor com a primeira candidata mulher, disponível em: <https://ifpr.edu.br/eleicoes-ifpr-2023-adriano-willian-e-eleito-reitor-do-ifpr-confira-tambem-a-lista-dos-diretores-gerais-eleitos/>.

Os gráficos a seguir representam o total de funções gratificadas na instituição por nível, bem como por gênero. São 614 funções, sendo 302 FGs, 191 FUCs e 121 CDs. Destes números, 44,5% estão distribuídos às mulheres e 55,5% aos homens.

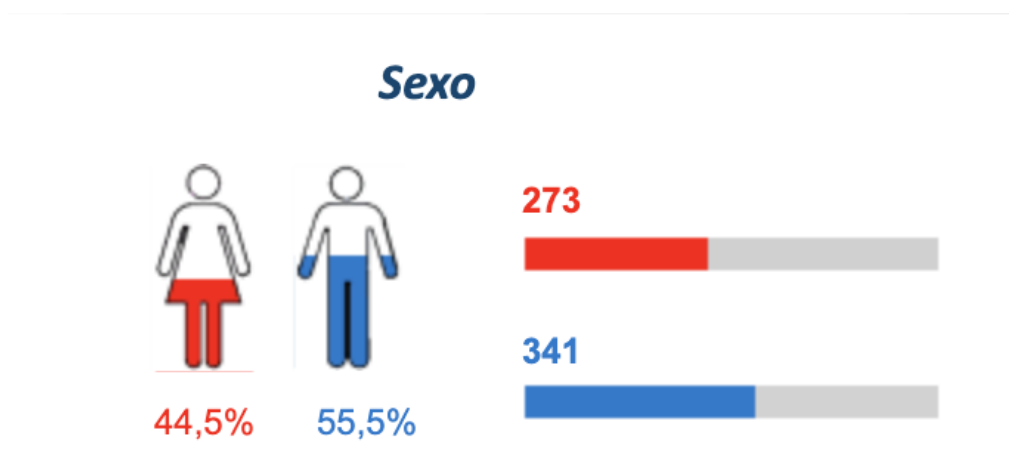
Gráfico 1- Número de servidores por Função Gratificada



Fonte: Painel Estatístico de Pessoal/Portal Planejamento.Gov (2025).

O maior número de FGs está distribuído para as funções de menor nível, são 302 servidores, entre homens e mulheres, já a função de Coordenação de Curso, função de nível intermediário, são 191 servidores e de Cargos de Direção, que é a função de mais alto nível, são 121 servidores. Ressaltamos que as funções estão distribuídas entre docentes e técnicos administrativos em educação, e não somente entre docentes.

Gráfico 2- Número de servidores por gênero com Função Gratificada

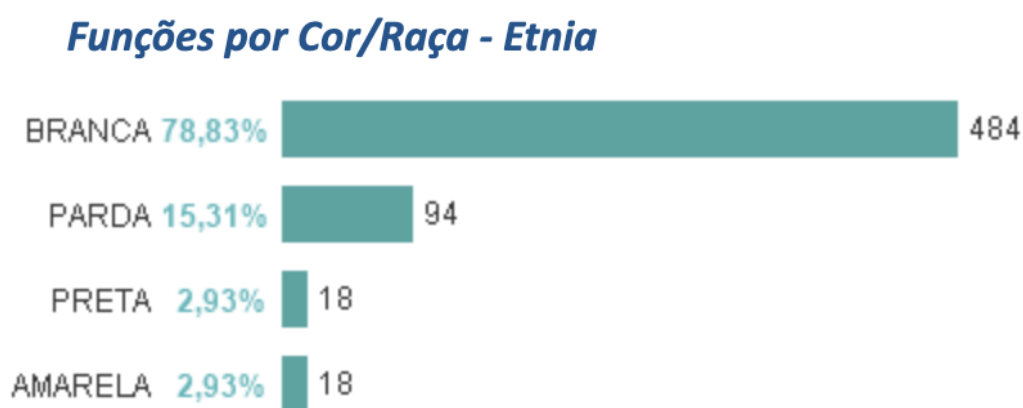


Fonte: Painel Estatístico de Pessoal/Portal Planejamento.Gov (2025).

Do número total de funções gratificadas (614), 55,5% estão distribuídas aos homens e 44,5% às mulheres. Nos gráficos a seguir veremos a distribuição por função e por gênero.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa a questão da raça, não há como observar os números da distribuição das funções gratificadas e perceber a desigualdade de racialidade. No Gráfico 3 vemos que as funções são distribuídas 78,8% a brancos, 15,31% a pardos, e 2,9% a pretos e amarelos.

Gráfico 3- Número de servidores por raça com Função Gratificada



Fonte: Painel Estatístico de Pessoal/Portal Planejamento.Gov (2025).

Diante destes números, percebemos que as barreiras não são somente de gênero, mas também de raça. A análise é profunda a respeito das desigualdades raciais, especialmente as educacionais. Quando constatamos a realidade do mercado de trabalho na iniciativa privada, a questão da racialidade mostra empiricamente que pretos com as mesmas qualificações que os brancos são preteridos nos processos de seleção, ou que em condições de empregabilidade iguais às dos brancos, recebem um salário inferior.

Neste sentido, e sabendo que a média de escolaridade para brancos é de 10,8 anos e para pretos é de 9,2 anos de estudo, Sueli Carneiro destaca que

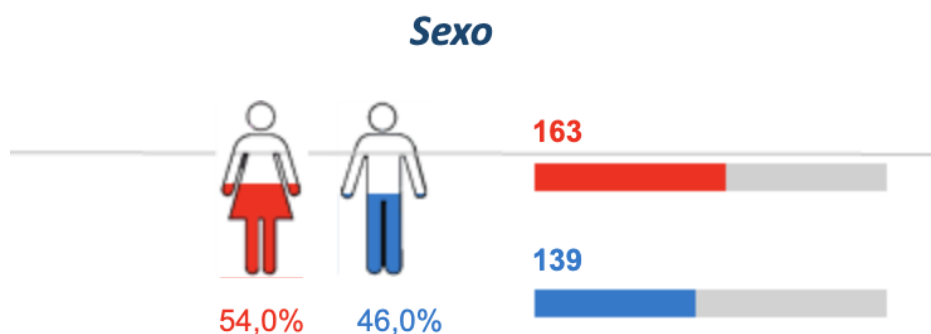
O direito ao trabalho é condição fundamental para a reprodução das demais dimensões da vida social. Por isso é preciso instituir no âmbito do trabalho o mesmo reconhecimento social e político que as desigualdades raciais adquiriram no campo educacional, fato que desencadeou o processo de implementação de cotas raciais para afrodescendentes nas universidades. Tal reconhecimento deve

traduzir-se em intervenção política para assegurar o princípio de igualdade entre desiguais e a realização da equidade no acesso ao trabalho (2011, p. 115).

Estas desigualdades e defasagens são percebidas e devem ser reconhecidas nestes números, e tratando-se de uma Instituição Federal de Ensino, em que o ingresso é por meio de concurso público, e que isto envolve níveis educacionais ainda mais profundos, acaba por reproduzir a exclusão racial dos processos seletivos, restando evidente a disparidade de condições, e percebemos esta desigualdade também nas ocupações nas funções gratificadas.

Em relação às FGs, que são de Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, Coordenadoria dos Núcleos de Apoio à Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais, Coordenadorias Administrativas, Coordenadorias Financeiras, Chefia de Seção Pedagógica, Chefia de Seção de Estágios, Chefia de Secretaria Acadêmica, Chefia de Seção de Inovação e Empreendedorismo, Chefia de Seção de Compras e Contratos, Chefia de Seção Contábil e de Patrimônio e Chefia de Gabinete dos *campi*, são 302 ao total na instituição, distribuídas 54% às mulheres e 46% aos homens.

Gráfico 4-Número de Funções Gratificadas por gênero



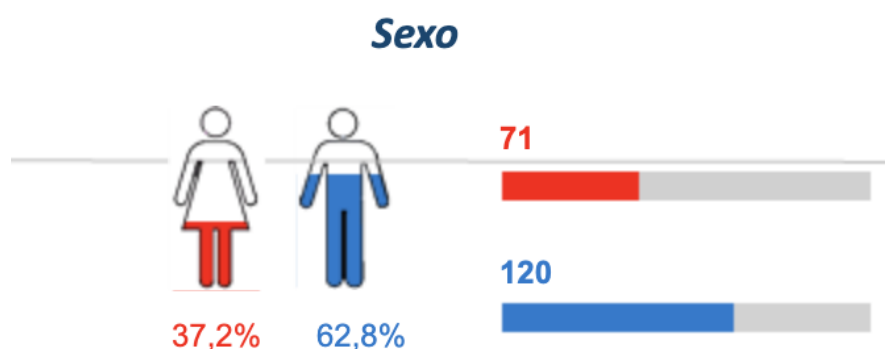
Fonte: Painel Estatístico de Pessoal/Portal Planejamento.Gov (2025).

Como analisado nos capítulos anteriores, as mulheres chegam aos cargos de chefia, mas àqueles postos mais baixos ou intermediários, ou seja, elas estão presentes em cargos de liderança, como verificamos no Gráfico 4, representando a maioria das FGs (54%) dos cargos de níveis mais baixos do executivo. Enfrentam o "teto de vidro", chegando até certos níveis de chefia e liderança, mas não conseguem

transpor todas as demais barreiras que se apresentam, onde lhes são cobradas capacidades de excelência e excessivas.

Em relação às Coordenações de Curso, as FUCs, que pertencem às(aos) Coordenadoras(es) dos Cursos do ensino médio e superior (as coordenadoras e os coordenadores das pós-graduações não recebem FUC), eleitos pela comunidade acadêmica, são 191 ao total, distribuídas 71 às mulheres (37,2%) e 120 (62,8%) aos homens.

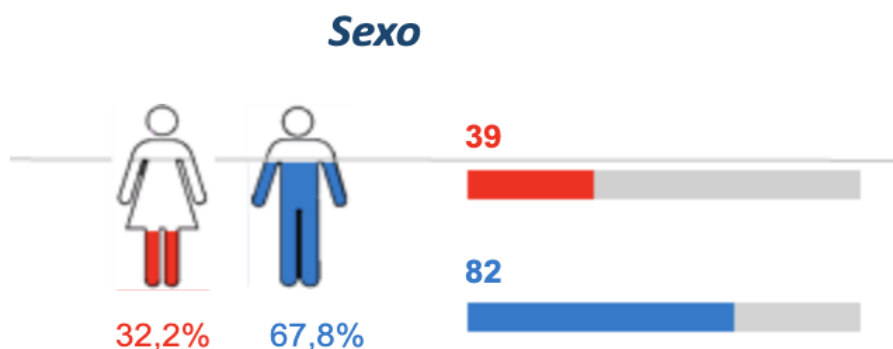
Gráfico 5-Número de Funções de Coordenação de Curso por gênero



Fonte: Painel Estatístico de Pessoal/Portal Planejamento.Gov (2025).

Nestes dados temos que verificar que as(os) Coordenadoras(es) de Curso são eleitas(os) pela comunidade acadêmica entre candidatas(os) inscritas(os). Não há como precisar o número de mulheres candidatas para que apenas 37,2% façam parte das FUCs, se foram eleitos mais homens, ou se o número de candidatas inscritas foi pequeno. Neste viés estão todas aquelas barreiras de gênero que perpassam a carreira das mulheres.

Já as funções de mais alto escalão da instituição, para aqueles ocupantes de Cargos de Reitor, Pró-Reitores(as), Diretores(as) na Reitoria, Diretores(as) Gerais, Diretores(as) de Ensino, Pesquisa e Extensão e Diretores(as) de Planejamento e Administração, as CDs, são 121 na instituição, sendo somente 39 pertencentes às mulheres (32,2%) e 82 aos homens (67,8%).

Gráfico 6-Número de Cargos de Direção por gênero

Fonte: Painel Estatístico de Pessoal/Portal Planejamento.Gov (2025).

As funções gratificadas dos Cargos de Direção (CDs) são escolhidas⁹⁶ pelos Diretores e Reitores, trata-se de funções de confiança e dentre estas constatamos o menor número de mulheres de todas as Funções Gratificadas, apenas 39 no universo de 614 funções distribuídas nos três níveis. Nos níveis mais elevados, nos quais as decisões importantes são tomadas, a exclusão delas nestas redes de influência fica explicitamente demonstrada. A liderança é muito comumente associada a características masculinas, de agressividade, competitividade, tomada de decisões, mais horas disponíveis ao cargo, entre outras, entretanto, as mulheres não estão menos qualificadas para liderar, tampouco possuem características menos "desejáveis" para tais cargos.

Para que ascendam nas carreiras precisam demonstrar excelência, que são "melhores" que os homens, mais capazes, existe uma falta de credibilidade velada no mercado de trabalho, que não deixam as mulheres acendam nas carreiras, levam ao adoecimento físico e psíquico, situações de discriminação, machismo, assédio moral e sexual, forçando-as aos seus limites. Segundo Nísia Floresta (1833, p. 52), "não há ciência, nem cargo público no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente próprias a preenchê-los tanto como os homens".

Quando as mulheres chegam aos cargos de liderança, não quer dizer que a discriminação ou o assédio terminou, pois em grande parte dos casos ocorre que a mulher precisa se desdobrar para dar conta deste cargo e alcançar a valorização

⁹⁶ Apenas as(os) Diretoras(es) Gerais e Reitor são eleitos pela comunidade acadêmica.

merecida. E, muitas vezes, elas precisam contar com o apoio da existência do trabalho doméstico remunerado.

Este é o panorama das mulheres em cargos de gestão no Instituto Federal do Paraná. Há quase uma paridade nos números em relação ao total de funções de confiança (CDs, FGs e FUCs), 44,5%, mas ao analisarmos especificamente por cargos, as funções de maior remuneração que são as FUCs e CDs, essa paridade fica mais distante e aquém da diversidade que se busca.

Partindo para dados em nível de América Latina, segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2022), o Brasil ocupa o 15º lugar no ranking de participação feminina em cargos de liderança, ou seja, o último lugar. Percebe-se o mesmo padrão de funcionamento na sociedade, o que ocorre no IFPR (micro), tanto ocorre na América Latina (macro). No Brasil, a participação feminina nos cargos de liderança é de 34% no setor público (Brasil, 2023).

Há um Projeto de Lei (4.254/2023) tramitando na Câmara dos Deputados com o objetivo de instituir uma política nacional para promover mulheres em espaços de liderança. Foi apresentado pela deputada professora Goreth (PDT-AP), e aguarda parecer do relator. A intenção é desenvolver programas de capacitação para que as mulheres possam “se preparar melhor para liderança em diversas áreas de conhecimento”; “incentivar a participação de meninas e mulheres em atividades extracurriculares, como debates, competições de oratória, esportes e outras iniciativas que contribuam para a sua formação; e “propor ações que incentivem a participação de mulheres em cargos de liderança nos setores público e privado” (PL 4.254/2023).

As iniciativas são o motor propulsor da equidade de gênero em todos os setores da sociedade, e muito necessários, conforme observamos nos dados apresentados acima. Quando mulheres não estão representadas nos cargos de gestão, no alto poder de decisão, o que decorre daí não reflete a realidade, as necessidades e prioridades delas, como políticas públicas, por exemplo, consequentemente, a equidade se distancia do apropriado e o ambiente diverso que se busca fica cada vez mais distante.

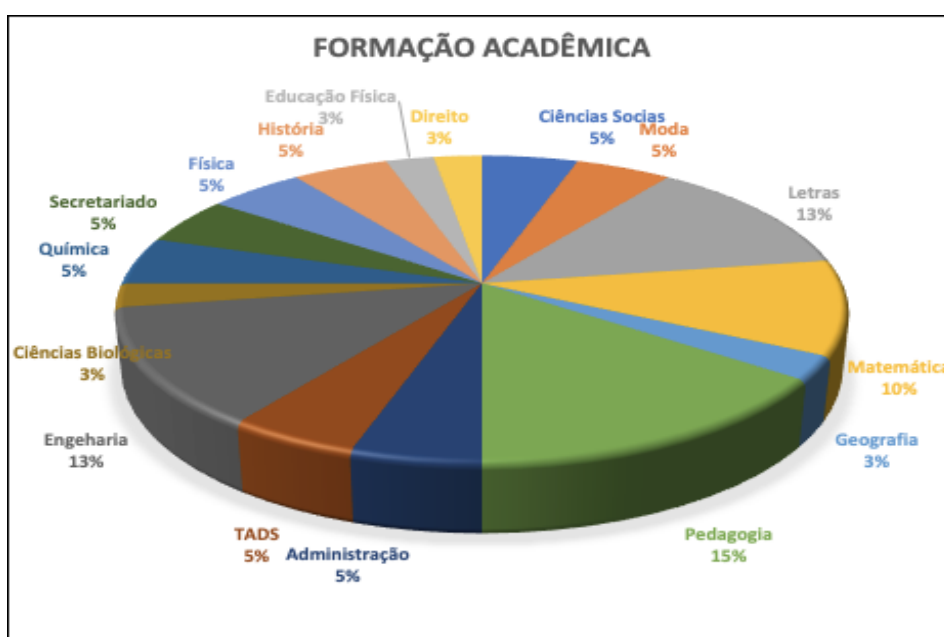
3.4 O QUE DIZEM AS MULHERES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: CONHECENDO A IDENTIDADE FEMININA CIENTISTA

Como analisamos nos capítulos anteriores, historicamente as mulheres na sociedade de classes e na divisão sexual do trabalho viveram e ainda vivem o dilema, conforme apontado por Guiomar N. Mello e Carmen L. M. Barroso (1975), da contradição entre realização profissional e pessoal, entre ser competente e ser amada, pois "as mulheres são ambivalentes diante da realização profissional, pelo fato de que esta quase sempre é entendida como incompatível com um relacionamento afetivo estável e com a maternidade" (Mello; Barroso, 1975, p. 75).

Amplificado pelo consolidado estereótipo de cientista representado pela figura masculina, em que mulheres precisaram usar pseudônimos em suas publicações, e romper com inúmeras barreiras que lhes foram impostas na produção do conhecimento científico, veremos explicitado nos depoimentos das docentes em suas realidades. Nas respostas obtidas constatamos que a média de idade das docentes está entre 32 e 67 anos, com tempo de docência variando entre 9 e 41 anos, e especificamente no IFPR de 6 meses a 14 anos. Constatamos mulheres com carreiras já consolidadas, com 41 anos de docência, e outras no início ou meio da caminhada, tempo suficiente para analisar os enfrentamentos, barreiras e escolhas profissionais.

Em relação às suas formações acadêmicas, as respondentes possuem as seguintes graduações:

Gráfico 7-Formação acadêmica das docentes

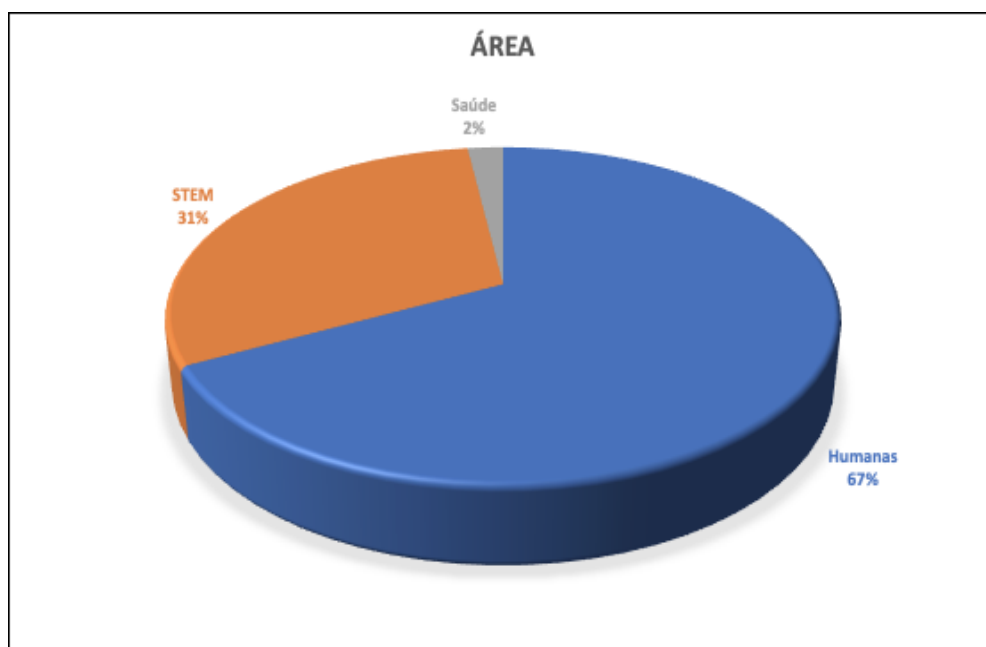


Fonte: Organizado pela autora, 2025.

O levantamento das áreas de formação das entrevistadas revela uma predominância da presença feminina nas Ciências Humanas, que concentram 67% dos casos, enquanto 31% pertencem às áreas STEM — sigla em inglês para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática —, e apenas 2% têm formação na área da Saúde. Cabe destacar que o foco analítico da pesquisa esteve voltado principalmente às áreas de Humanas e STEM, por serem mais representativas do objetivo investigativo da tese.

No entanto, é importante reconhecer que a natureza interdisciplinar das trajetórias acadêmicas e profissionais possibilita a presença de formações diversas, que transitam entre campos distintos do saber. Assim, embora a área da Saúde não tenha sido um recorte intencional inicial, ela emergiu no corpus empírico como resultado dessas interseções formativas, o que evidencia a complexidade e a fluidez das fronteiras entre os campos científicos e a necessidade de compreendê-las em sua transversalidade, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 8-Percentual de docentes por área



Fonte: Organizado pela autora, 2025.

Indagamos as docentes com as seguintes questões: "Por que você escolheu sua profissão? Alguém ou algo (financeiro) a influenciou nessa escolha?". As escolhas das docentes foram feitas com base em oportunidades de trabalho? Expectativa de sucesso profissional? Ou escolheram suas especialidades baseadas na cultura de feminização, onde havia maior número de mulheres, evitando assim a discriminação? Destacamos alguns depoimentos abaixo:

Docente 8 - Desde pequena fui apaixonada pelo conhecimento e brincar de "escolinha" era o que eu mais gostava. Sempre falei que **queria ser professora**. Na época de fazer vestibular, de tanto ouvir "professor ganha mal", acabei fazendo alguns vestibulares pra um curso fora da Licenciatura. Mas, no fim, voltei para o meu sonho e cursei Letras. Foi uma das melhores coisas que fiz por mim.

Docente 9 - [...] sabia que o **mercado carecia de profissionais** na área optei por ter facilidade de trabalho posteriormente e pelo curso ser noturno, eu poderia trabalhar durante o curso.

Docente 11 - a escolha da minha profissão é síntese de múltiplas determinações, que vão desde as condições financeiras/materiais da minha família (que somente poderia me proporcionar a formação em um curso de mais fácil acesso - tendo em vista que no período de minha formação não havia a política de cotas para egressos de escola pública), até a opção pelo antigo "Magistério" como curso de Ensino Médio e o gosto pela leitura - sempre incentivada pelos meus pais. Assim, as questões sociais, ser membro da classe trabalhadora, a necessidade de ter alguma renda durante a formação (que limitava a escolha da graduação a cursos não integrais), o incentivo dos pais, as **condições materiais da minha existência levaram a essa escolha**.

Docente 17 - Minha mãe é professora, o ambiente escolar sempre foi muito confortável para nós. A docência foi uma **consequência natural**.

Docente 24 - A escolha foi em razão do **apreço pessoal pela área da Matemática** somado ao trabalho da minha professora alfabetizadora, [...]. Atribuo a relação positiva que construí com a Matemática desde o processo de alfabetização por meio da maneira extraordinária que meu pai me incentivava a estudar e me explicava as "coisas da Matemática". Meu pai me mostrou desde os primeiros anos escolares a importância de estudar. Sim, ele comprou materiais escolares adicionais para que eu pudesse me dedicar em casa. Na época morávamos em uma área rural que não possuía nem energia elétrica. Para ir até a escola caminhávamos cerca de 10 km todos os dias, sendo muitos desses trechos dentro de matas nativas. Lembro-me dele me dizendo: "[...] esse material é para você entregar para sua professora e esse outro para você estudar em casa. Tudo que você aprende na escola você deve praticar novamente em casa para construir sua inteligência. Na escola aprendemos uma pequena parte de tudo que existe. Então, para você ser inteligente deve buscar estudar por conta própria". Essa conversa foi quando eu estava prestes a completar 7 anos de idade. Na zona rural não existia creche; o início era diretamente no 1º ano. O meu pai me ensinou que com a

Matemática eu era livre para criar muitas coisas: cálculos, sequências numéricas, identificar padrões; eu poderia produzir tarefas extras. No entanto, ele faleceu quando eu cursava a 4ª série do Ensino Fundamental I, e isso foi muito difícil para mim. Já a relação especial que desenvolvi com a docência é fruto da imagem magnética que a minha professora alfabetizadora [...] projetou em minha consciência. Entendo hoje [...] como uma espécie de "Paulo Freire". Ela usava os elementos de nossa rotina para nos alfabetizar, tinha uma presença de autoridade acadêmica incrível, demonstrava um compromisso irrestrito com sua profissão, ministrava aulas em sala multisseriada com turmas do 1º ao 4º ano. [...] nos ensinou sobre o sentimento de alegria em ler, escrever, contar e calcular. A magia que ela exercia naquela escola rural marcou minha memória, e logo nos primeiros dias de aula que tive com ela eu pensava: "quando eu crescer quero fazer essas mágicas que a [...] faz". Em resumo: meu pai me inspirou o amor genuíno pela Matemática e a [...] pela docência⁹⁷.

Docente 39 - Meu pai é engenheiro e acabei me influenciando vendo-o desenvolver projetos em casa (*grifos nossos*).

Algumas relataram que a escolha foi pela facilidade do mercado de trabalho, por ser um curso de fácil acesso, e compatibilidade de horários para trabalhar e estudar durante a graduação. Outras docentes narram que foram influenciadas pela família, mães e pais professoras(es) foram a representação de profissão para elas sendo uma consequência natural, assim como uma grande influência das professoras alfabetizadoras ou aquelas que inspiraram de alguma forma a vida acadêmica delas.

Como analisamos no Capítulo II, as mulheres enfrentam barreiras invisíveis em suas carreiras, o que faz com que quanto mais se progride a carreira, menos elas avançam ao topo. Os obstáculos como "teto de vidro" e "labirinto de cristal" são enfrentados em toda a carreira das mulheres, e elas sofrem o efeito tesoura, a diminuição do percentual de mulheres no avanço da carreira, o que claramente percebemos no panorama apresentado aqui em relação ao IFPR.

Quando perguntadas se passaram pela maternidade e enfrentaram alguma dificuldade, as docentes relataram diversas situações na carreira ou na vida acadêmica. A pergunta foi "Passou pela maternidade na sua formação? Ou durante sua carreira? Enfrentou alguma dificuldade?" Destacamos algumas das respostas:

Docente 5 - Não tenho filhos e a **sobrecarga de cuidados** a qual as mulheres são submetidas na maternidade é um dos motivos pelos quais **optei por não ser mãe**.

⁹⁷ O nome da professora foi omitido para manter a identidade da entrevistada de maneira anônima.

Docente 9 - Não, mas no mestrado em Educação fui perguntada se estava grávida ou pretendia e fui acusada pela orientadora de **ser "sarada demais" para ser mestre** (treino pra relaxar e gosto).

Docente 14 - Sim, durante a formação e atuação profissional. As **dificuldades comuns provenientes da conciliação entre maternidade, estudos e atividades profissionais.**

Docente 17 - **Não tive filhos, até porque optei por dedicar-me à carreira acadêmica.** Dificuldades: trabalhar e estudar ao mesmo tempo (da graduação ao doutorado); viajar e ficar longe de casa para poder estudar, especialmente para cursar a pós-graduação.

Docente 22 - Duas gestações durante a carreira. Tive grandes dificuldades de conciliar a maternidade, a casa e o trabalho. **Fui obrigada a fazer uma pausa no trabalho** para atender filhos e pela minha saúde mental.

Docente 23 - Eu não tenho filhos. No entanto, testemunhei as várias dificuldades de amigas que foram mães tanto no percurso formativo ou profissional. Aproveito para descrever duas situações que enfrentei no meio acadêmico pelo fato de ser mulher e "correr o risco de ser mãe": 1º) Certa vez prestei um teste seletivo em uma Universidade pública que contemplava a substituição docente no Ensino Superior. Fui lá e fiz minha prova didática. A banca fez algumas perguntas e observou a minha idade. Ao término da arguição, juntei meus pertences e agradei a oportunidade. Caminhei devagar até a porta, quando cruzei a saída da sala escuto a voz de um dos docentes homens **"essa aí tá na idade de ter filhos, é só problema para o departamento"**. Resultado: o candidato masculino foi aprovado, e eu fiquei em segundo lugar e nunca fui chamada. 2º) Quando fiz minha prova de mestrado e fui aprovada na primeira fase estava radiante para participar da etapa de entrevista. Bem, lá vou eu. Tudo indo bem, até que quase no final da entrevista, uma docente me questiona: "você tem filhos ou pretende ter?". Em seguida respondi que não tinha filhos; e ela emendou "pense bem: se você for aprovada nesta seleção é melhor que não seja mãe durante o curso". Lembro-me que nessa época o programa de Pós-Graduação estava com uma alta exigência interna para conseguir "todas as estrelas da CAPES". Dessa forma, o corpo docente era exigido ao máximo; e a tal exigência rendeu no referido tempo 7 estrelas ao programa pela CAPES.

Docente 37 - Sim. Quando eu já estava lecionando numa IES privada. Quando retornei da licença maternidade **fui demitida.**

Docente 38 - Sim, na graduação, muita, além da dificuldade normal alguns julgamentos como não mandei ter filho, ou, filho não é doença então não tem direito a tratamento diferenciado.

Docente 40 - No final do mestrado fiquei grávida e **minha vida acadêmica desandou**⁹⁸ (*grifos nossos*).

⁹⁸ As respostas das docentes não estão identificadas, e optamos por usar aleatoriamente as narrativas para não as identificar, preservando suas identidades.

Segundo as docentes, assim como Betina S. Lima (2013) ressalta, as barreiras são diversas, como casamento, maternidade, a manutenção da relação afetiva, as formas de agir, idade, corpo e são enfrentadas no labirinto de “cristal” e devem ser transpostas de acordo com a feminilidade hegemônica heteronormativa.

Como vimos nos depoimentos, a maternidade teve grande influência na carreira das docentes, inclusive na opção por não ter filhos. Dados mostram que após a maternidade a produtividade acadêmica cai consideravelmente ou é interrompida (Docentes 22 e 40), bem como as oportunidades, participações em eventos e nos cargos de liderança também, e chegam ao ápice de perder seus trabalhos após a maternidade (Docente 37) ou de não serem aceitas em determinados espaços, como na pós-graduação (Docente 23). Destacamos que 32,5% das docentes da pesquisa não têm filhos e estão na faixa etária acima dos 35 anos, e mesmo estas que não são mães, reconhecem o impacto e o peso da maternidade na vida das mulheres, tornando-as desqualificadas para várias atividades profissionais e acadêmicas.

Quando perguntamos a elas sobre o cuidado com os filhos adoecidos, e sobre as redes de apoio, narraram que havia um revezamento não igualitário com os maridos, mas que na maioria das vezes eram elas que precisavam faltar ao trabalho para esta assistência.

Em relação a ter ocupado algum cargo de gestão durante a carreira no IFPR, a pergunta foi “Atua ou atuou em algum cargo de gestão durante sua carreira? Foi indicada ou eleita? Como foi esta experiência?”, recebemos as seguintes respostas:

Docente 1 - Acredito que as **mulheres têm pouca oportunidade de assumir cargos de gestão**, independente se há ou não o maternar no meio. Pelo menos na minha realidade.

Docente 2 - Sim, foi bastante difícil por ter sido **na área da engenharia que é um ambiente predominantemente masculino**, fui questionada muitas vezes, **desacreditada, assediada, entre outras dificuldades**.

Docente 7 - Faz 12 anos de IFPR e apenas nesse ano assumi um cargo de gestão. Fui indicada pela direção de ensino. Colegas homens com tempo muito menor de casa eram oferecidos cargos a eles. Isso sempre me incomodou. Atualmente estou na [...], um cargo difícil, com poucas pessoas interessadas. Além disso, parece que a gestão sempre trabalha com uma margem de mulheres em cargo, já para **'cumprir cota' e dizer que não são machistas**: vejamos temos três mulheres em cargo de gestão.

Docente 10 - Sim. Fui eleita diretora-geral. Bastante difícil, enfrentei muitos **desafios por ser mulher**.

Docente 32 - Sim, indicada. Houve **desafios acerca de orientações para homens**. (*grifos nossos*).

A maioria das docentes que responderam ao questionário já participou da gestão de forma eleita ou indicada, apenas seis delas não assumiram nenhum cargo. Destacamos acima alguns relatos das dificuldades que encontraram neste período de gestão, como pelo simples fato de ser mulher, de autoridade dada a uma mulher, ou por estarem nas áreas predominantemente masculinas. Os dados demonstram que, apesar dos desafios e entraves, as mulheres estão conseguindo ocupar postos de liderança.

As relações de poder entre homens e mulheres historicamente são marcadas por desigualdades profundas e estruturais em todas as esferas da sociedade, seja pública ou privada. O patriarcado aprofundou sobremaneira esta desigualdade, e colocou o homem em posição de dominação e controle sobre as mulheres, e isto se mantém estruturalmente nas relações de trabalho. Desta forma, quando elas ocupam cargos de gestão, e invertem a relação de poder, possuindo autoridade sobre os homens, encontram resistência, falta de credibilidade de suas capacidades, como relatado pela Docente 32.

Outra questão foi "O que falta para as mulheres serem vistas no mesmo nível de igualdade com os homens em relação à capacidade de liderar e de se promover profissionalmente?". Apontamos a seguir alguns depoimentos que reforçam os elementos teóricos discutidos, vejamos:

Docente 5 - Acho que temos que sair da discussão pública e ir para a privada. Para mim a chave está no início do questionário, não tem como ficar falando de trabalho, nem de nada, se não falamos da casa e da família. Quando os homens forem tão responsabilizados quanto as mulheres e tiverem que assumir as tarefas da casa e dos filhos, aí sim podemos discutir outros espaços. Porque as mulheres não ganham direitos reais, elas **só podem ter acesso a esses "direitos" se conseguirem conciliá-los com as tarefas de cuidados da casa, dos filhos e dos idosos**. E isso é importante para todas as mulheres. Eu, por exemplo, já decidi que não vou ser mãe, mas se eu trabalhar numa empresa o meu salário também será menor sob o pretexto de que algum dia eu poderia ser mãe e ter licença maternidade, e ter que sair do trabalho para ir no médico, na escola etc. Também **evitariam me colocar na chefia** com a desculpa que mulheres são mais sentimentais e pouco racionais, já que **sua principal utilidade é a reprodução e o cuidado com os filhos, ainda que não os tenha**.

Docente 9 - Penso que é necessário que se lute por isso todos os dias, que as mulheres ocupem os espaços e o façam demonstrando o seu

domínio de conhecimento. Essa **deveria ser uma luta de toda a classe trabalhadora** e vai muito além de discursos. Quando a mulher trabalhadora é desvalorizada, toda a classe trabalhadora está sendo desvalorizada. A desigualdade é uma característica muito marcante da sociedade capitalista, que é contraditória, e nas instituições se reproduzem as relações sociais mais amplas. É preciso lutar para transformar a sociedade, lutar contra discursos e práticas misóginos. Ocupar espaços, denunciar e seguir lutando.

Docente 12 - Inclusão. Algumas empresas apresentam programas interessantes de vagas afirmativas e programas de desenvolvimento de lideranças. **É necessário que a sociedade veja as mulheres em cargos tipicamente masculinos e entenda que nós podemos exercer o trabalho com a mesma aptidão.**

Docente 14 - Na minha área tem havido bastante incentivo à presença feminina. No meu campus, as lideranças já são em maioria, mulheres, acho que estamos no **caminho certo e conquistando nosso espaço.**

Docente 16 - É necessário haver uma mudança cultural, de mentalidade de que "meninas têm mais jeito, por se interessam mais por, estudam mais isso..." e "meninos... estudam mais aquilo"... mas já vejo algumas mudanças; **já começa a haver mais mulheres na área das engenharias, da informática**, entre outras... Mas a **mudança cultural** é lenta e leva mais de uma geração para ocorrer....

Docente 22 - Acredito que não falte nada às mulheres em relação às competências pessoais e profissionais. Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional sempre conheci mulheres brilhantes em suas áreas. Acredito que **temos uma cultura** em que aceitamos "os gritos dos homens" e condenamos "a histeria das mulheres". Veja, um homem que expressa sua raiva muitas vezes é enaltecido, até admirado. No entanto, quando uma mulher expressa toda sua indignação/raiva é taxada de descontrolada. A visão social do trabalho em relação à capacidade de liderança e promoção **precisa ser transformada com medidas equitativas**. Se isso não vem de livre e espontânea vontade cultural, então é necessário termos leis, acordos, enfim documentos que possam garantir que essa balança encontre o equilíbrio. (*grifos nossos*).

A Docente 5 levanta uma questão importante que pesa sobre as mulheres, que é a maternidade mesmo para aquelas que optam por não serem mães, mas que sempre serão estigmatizadas pela questão do gênero, sempre serão desacreditadas e o peso pairará sobre elas em toda sua carreira por esta escolha, uma vez que a sociedade não concebe a ideia de uma mulher não ser mãe, por opção. A questão cultural também foi abordada pelas docentes, os espaços estão sendo ocupados, a necessidade de medidas para garantia de igualdade entre os gêneros, e a representatividade feminina em todas as áreas e sobretudo nos cargos de liderança.

Uma mulher ser assertiva é motivo de ser considerada histérica, questão levantada pela Docente 22, enquanto um homem que é assertivo é considerado ideal

de liderança. Homens agressivos, assertivos, pontuais, diretos, proativos são modelos de bons líderes; mulheres com estas características são grosseiras, arrogantes, alteradas, histéricas, atiradas, assanhadas, ou estão de TPM (tensão pré-menstrual). Todos os motivos para que elas não sejam promovidas ou convidadas a cargos de chefia/liderança.

Geralmente em entrevistas de empregos ou de seleções as mulheres são questionadas se têm ou pretendem ter filhos, mas esta pergunta geralmente não é feita aos homens, pois isto não será impeditivo de ser selecionado ou promovido, uma vez que se pressupõe que este homem tem uma rede de apoio que o ancora nas suas relações de trabalho. Além de ser um fator positivo para os homens possuírem filhos, pois são considerados arrimo de família, precisam do trabalho, ou da promoção, o que acaba por ser uma “vantagem” para eles e “penalidade” para elas.

Sobre ter dificuldades de participar de Eventos/Congressos ou ter recusado oportunidades na carreira, 56% das docentes disseram que sim, e 44% não enfrentaram dificuldades. A pergunta foi: “Já recusou algum cargo ou outra oportunidade/compromisso de trabalho (viagem para participar de congresso/evento) por dificuldades em conciliar família e trabalho?”. Destacamos alguns depoimentos a seguir.

Docente 2 - Sim, doutorado no exterior.

Docente 7 - Sim. **Viajar para evento não consigo fazer tempo.** Pós doc é algo que sempre tive interesse e depois que tive minha primeira filha **ficou difícil conciliar.** Até agora não consegui voltar para a pesquisa. A minha primeira filha tem 5 anos e o segundo 1 ano e 10 meses.

Docente 12 - Sim, já **desisti de uma vaga de concurso** em outra cidade, pois preferi ficar perto da minha família. Tenho um pai idoso e a responsabilidade do cuidado e atenção que ele precisa são quase exclusivamente meus.

Docente 13 - Sim. Algumas vezes. A **prioridade** sempre foi a família/filho.

Docente 16 - Sim, já recusei cargos de gestão várias vezes por **priorizar** a vida familiar.

Docente 23 - Sim, **recusei** uma oferta de trabalho muito bem remunerada que poderia exigir de mim passar até 15 dias trabalhando fora da cidade onde moro.

Docente 26 - Sim, **adiiei** por diversas vezes mestrado e doutorado e até mesmo o concurso para entrar na rede federal. Apenas com meus

filhos entre 14 e 18 anos tive a **oportunidade** de investir na minha carreira.

Docente 40 - Desde que meu filho nasceu, as **recusas são constantes** [...]. (*grifos nossos*).

Entre as docentes do IFPR também estão as barreiras invisíveis, nestas recusas constantes, que as impedem de participar de eventos, assumir concurso ou entrar na pós-graduação. Elas relatam que as prioridades estão na família e filhos, tendo muitas vezes que adiar ou recusar as oportunidades que lhes são oferecidas.

Sobre a recusa de oportunidades na carreira, a resposta “sim, inúmeras vezes” apareceu mais de uma vez na fala das docentes. A resposta “não, contei com rede de apoio (família)” também apareceu algumas vezes, e “não, pois não tive ou foram poucas oportunidades” apareceu mais de uma vez. Na carreira feminina sempre há a dicotomia entre priorizar a vida familiar ou a profissional, e a pressão social de não poder fazer as duas coisas.

Foram 56% das docentes a recusar uma proposta de participação em eventos ou congressos ou assumirem um cargo de gestão, enquanto 44% não enfrentaram esta barreira, por razões como maternidade, ou prioridades familiares.

Londa Schiebinger (2001, p. 74) destaca que na era da sociedade moderna industrial, fatores como a “[...] divisão de trabalho entre emprego e lar permanece um obstáculo ao ingresso das mulheres nas profissões”.

Nossa estrutura social é embasada por uma cultura em que a vida profissional e o desenvolvimento de uma carreira pressupõem que um cônjuge dê suporte ao outro, que gerencie as coisas da casa, garantindo o cuidado doméstico e o trabalho não remunerado que abrange alimentação, limpeza, cuidado e educação dos filhos, e comumente é a mulher, pelo ideal de mãe dona-de-casa. Em face das respostas obtidas, podemos considerar que a vida profissional é vista pelas mulheres como arriscada e perigosa para uma futura maternidade.

Perguntamos como foi para elas adentrarem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por suas especificidades, consideramos importante entender este viés para compreensão da formação da carreira das docentes cientistas do IFPR. Algumas docentes relataram que já iniciaram a docência no IFPR ou na EPT em outra instituição, outras relataram que iniciaram na iniciativa privada ou na educação básica e ensino superior na esfera pública. Em comum estas docentes, em sua maioria, descreveram que suas formações não contemplaram as especificidades da EPT, e relataram algumas dificuldades tais como: “carga horária e conteúdos deveriam ser

mais direcionados”, “entender o ensino médio e a sua dinâmica”, “não há na legislação políticas educacionais específicas voltadas para esse profissional”, “compreender a formação para o mundo do trabalho”, “entendimento do que é a EPT dentro da perspectiva dos IFes”, “Compreender a finalidade da EPT, constituir uma identidade acadêmica com a EPT, adequar o currículo do meu curso (Pedagogia) aos princípios dos EPT ainda hoje são um desafio”.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem suas especificidades de formação para o trabalho, um currículo integrado que correlaciona teoria e prática, abrange diversas áreas e eixos tecnológicos, oportuniza uma formação verticalizada, do ensino médio à pós-graduação; e estas questões perpassam também a carreira das docentes no IFPR. Elas trabalharam com todas essas especificidades, dos conteúdos do núcleo comum e núcleo técnico, com a formação dos estudantes para o mundo do trabalho, mas também pensar na sua formação integral e com os níveis de ensino. Uma docente que ministrará aulas no ensino médio, com a componente curricular de Matemática, por exemplo, também será a docente em um curso do ensino superior, e da pós-graduação.

Questionamentos sobre os enfrentamentos de gênero, especificamente se em suas respectivas áreas existem mais homens ou mulheres, se este quadro sempre foi assim, desde suas formações. A pergunta foi: Na sua área, existem mais docentes homens ou mulheres? Foi sempre assim, desde a sua formação? Separamos por curso, para melhor compreensão do panorama.

Moda - “Sim, sempre mais mulheres”.

Letras - “Sim, mulheres sempre”.

Pedagogia - “Mais mulheres. No curso de Pedagogia predominantemente cursado por mulheres”.

- “Mulheres. Cada vez mais mulheres”.

Secretariado - “Mulheres”.

Administração - “Homens, sempre foi assim”.

Matemática - “é uma área onde há mais profissionais homens, principalmente atuando nas universidades e até mesmo no curso de graduação. Da minha turma de 60 estudantes apenas 4 eram mulheres”.

- “Homens”. Na minha formação eram mais mulheres no curso. Quando fui para o mestrado e doutorado já havia mais homens que mulheres”.

- “De maneira geral, mais homens são docentes/pesquisadores em Matemática. No meu *campus* é meio a meio (professores efetivos de Matemática). De maneira geral, em Matemática, é comum que haja maior número de homens, principalmente nas pesquisas. Tanto que existem iniciativas do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) com o objetivo de aumentar a participação feminina na Matemática”.

- “Na minha área de Matemática observamos uma concentração de mulheres na Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio; e uma concentração de homens no Ensino Superior. Durante a minha graduação lembro de ter tido uma professora na área de Educação/Didática/Estágio. As demais disciplinas eram ministradas por docentes homens. O cenário no Ensino Superior começou a mudar um pouquinho a partir da implementação dos cursos de pós-graduação na área de Educação Matemática. A partir dos anos 2000 podemos perceber um aumento da participação das mulheres no Ensino Superior”.

Geografia - “Homens, sempre”.

História - “Mais mulheres”.

Química - “Mais homens, sempre foi assim”.

Física - “No meu *campus*, a área de Física é composta por número igual de docentes homens e mulheres. Mas na minha graduação eram poucas docentes mulheres”.

- “Em Física há uma predominância de homens”.

Ciências Biológicas - “Acredito empiricamente que seja uma área bem equilibrada, talvez com um pouco mais de mulheres”.

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas/Tecnologia da Informação - “Mais homens e sempre foi assim”.

Engenharia Mecânica - “Área dominada por homens. Hoje existem mais mulheres na graduação e em empresas - graças a programas de incentivo. Nos departamentos em universidades o quadro ainda é dominado por homens já que a renovação de servidores é mais lenta”.

- “Existem mais homens, mas há mulheres também, somos 35%”.

- “Homens. Sempre assim”.

Engenharia Agrônoma - “Homens. Na época da minha formação (2002-2006) o curso era predominantemente masculino, fato que não se repete atualmente. Nos últimos anos existe uma proporção entre homens e mulheres chegando até a 50% de cada. Já atuei no curso de Agronomia em outro *campus* e pude perceber que a tendência de haver mais mulheres é crescente”.

Engenharia Elétrica - “Mais homens, sempre foi assim”.

Educação Física - “Área bem equilibrada”.

Direito - “Quando eu fiz o bacharelado, os professores sempre comentavam que a minha turma havia sido a primeira com mais mulheres do que homens. Porém, os altos cargos (como juizes, desembargadores, delegados, promotores de justiça etc.) são predominantemente preenchidos por homens”.

Nesta questão restou demonstrado que ainda há predominância de homens naquelas áreas consideradas historicamente masculinas, como nas engenharias, que foram desenvolvidas dentro de um contexto militar e industrial, espaços tradicionalmente masculinos. Durante séculos, as mulheres foram desencorajadas de estudar e trabalhar em áreas técnicas e científicas, o que consolidou a ideia de que engenharia, por exemplo, é um campo “masculino”. Mesmo após avanços na igualdade de gênero, como as docentes relataram, essa mentalidade ainda persiste em muitas sociedades.

Também perguntamos às docentes se elas entendem que existem áreas tipicamente femininas, em especial, na EPT. Algumas docentes responderam que nunca pensaram sobre o assunto, ou que talvez haja área tipicamente feminina, enquanto 37% responderam que Sim e 50% que Não, ou não deveriam existir áreas femininas ou masculinas.

As docentes que entendem que existem áreas tipicamente femininas argumentam que se trata de uma questão histórico-cultural, e das construções sociais decorrentes desta questão, apontam que “as mulheres ainda preferem a área da saúde, educação e artes, sendo poucas na área tecnológica, por isso há um grande esforço agora para a disciplinas STEM, para inclusão de mais mulheres”. Citam como exemplo os cursos de Moda, Secretariado, Meio Ambiente, Pedagogia, Psicologia e Enfermagem⁹⁹, onde há predominância quase exclusiva de mulheres.

Para as docentes que entendem que não existem áreas tipicamente femininas, os homens e mulheres estão em igualdade de capacidades para atuar em qualquer área, e que a preferência pelas áreas se deve aos estereótipos presentes na sociedade que condiciona e influencia nas escolhas, para algo que pareça natural, mas “se ambos os sexos tivessem as mesmas oportunidades e incentivos, o mais provável é que a distribuição por áreas fosse mais equilibrada”.

Nenhuma área é, ou deveria ser, tipicamente feminina, as mulheres podem estar em qualquer área, as áreas não têm gênero, são as construções históricas que acabaram por influenciar, existem áreas onde as mulheres predominam, resultado de culturas sociais sistematicamente enraizadas, é preciso “desconstruir cenários de dualidades e trazer a força da coletividade para o exercício da Ciência”; “as mulheres precisam ser mais motivadas a ingressarem na área de exatas e tecnologia, pois ainda somos poucas”, “há quem veja a EPT direcionada majoritariamente às tecnologias (Engenharias, Informática etc.) e esse é um espaço ocupado mais por homens do que por mulheres”. Depoimentos das docentes que entendem que não existem áreas femininas ou masculinas.

Questionamos se as questões de gênero tiveram, em algum momento, peso na escolha de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, e por quê. Metade (50%) das docentes entende que não houve a influência das questões de gênero em suas carreiras, e relatam que a escolha se deu por aptidão, afinidade, por independência

⁹⁹ Schiebinger (2001, p. 344) traz a questão da Enfermagem, também considerada extensão do papel maternal, do cuidado e do conforto diário de pacientes, a área “foi considerada como não tendo reivindicação legítima a conhecimento científico”.

financeira para não depender dos homens, ou porque escolheram áreas tipicamente femininas, como a docência.

Docente 12 - Não, pois sempre tive apoio de professores e colegas para persistir nas áreas que tinha aptidão. Mas mesmo assim, em alguns momentos **sofri com o machismo** e não fui incluída em trabalhos, decisões, grupos...

Docente 26 - Não. Porque escolhi uma carreira tipicamente feminina. Se fosse engenheira muito provavelmente teria.

Docente 32 - Indiretamente, já que a carreira de professora é vista como feminina.

As demais docentes compreendem que o gênero exerceu influência significativa na escolha de suas carreiras, ainda que, muitas vezes, de forma sutil ou inconsciente. Essa influência, no entanto, não se restringe ao campo profissional, estendendo-se para outras esferas de suas vidas, como as relações familiares, sociais e acadêmicas. As trajetórias revelam que, mesmo sem plena consciência em determinados momentos, o pertencimento ao gênero feminino impôs desafios específicos, exigindo constantes estratégias de superação frente às barreiras impostas por uma cultura ainda marcada por desigualdades de gênero. Essa percepção, que vai sendo elaborada ao longo da vida, demonstra como o gênero atravessa experiências individuais e coletivas, moldando escolhas, oportunidades e a forma como as mulheres se veem e são vistas em diferentes contextos. Vejamos:

Docente 1 - Teve e tem em cada momento da minha vida no geral.

Docente 13 - Sim, em muitos momentos as mulheres renunciam escolhas e interesses devido a **condição de ser mulher**. Há muitas responsabilidades e cobranças sociais sobre as mulheres.

Docente 28 - **Todos são influenciados pelas questões de gênero;** alguns tem consciência da influência outros não.

Docente 33 - Sim, ser professora era uma boa profissão para mulheres.

Docente 35 - Claro que sim. Afinal, foi por meio dessas áreas em que as mulheres conseguem penetrar e avançar melhor na carreira.

Docente 39 - Sim. Hesitei em escolher minha graduação, pois ouvi de professores no ensino médio que não era uma área feminina. (*grifos nossos*).

Também perguntamos às docentes se elas consideram que houve um avanço na presença da mulher em suas respectivas áreas na docência. As respostas foram diversas, 55% entendem que SIM, 15% responderam que NÃO, 5% UM POUCO, 2,5% não souberam responder e 20% disseram que ESTÃO NAS ÁREAS TÍPICAMENTE FEMININAS, onde sempre houve mais mulheres. Entre as respostas, destacamos a Docente 5, que relata que apenas a forma de exclusão das mulheres se modificou, ela diz “[...] apenas que a forma como somos excluídas foi atualizada. Se antes não podíamos falar, hoje podemos, mas ninguém escuta, o que dá no mesmo. Somos interrompidas com frequência, se apropriam das nossas ideias etc. E esse é apenas UM exemplo”.

A maioria das docentes (55%) entende que houve avanço, mas que ainda há um longo caminho a percorrer, como descrito pela Docente 11, ela narra que houve “sim, mas ainda somos poucas nas áreas de STEM”, no mesmo sentido a Docente 35 entende que “avancamos sim, mas ainda precisamos avançar muito mais”.

Dados da Unesco (2024) apontam que a cada 100 matrículas na graduação nas áreas STEM, 35 são de mulheres. Nas Ciências Físicas, elas são 44%; nas Engenharias e Tecnologias, 28%; na Matemática, 37%; e na Computação, elas são 23%. Os números representam um grande avanço, ainda que haja muito para se alcançar a equidade. E no mercado de trabalho as mulheres estão em 28% das áreas STEM.

As mulheres estão sub-representadas nas áreas STEM, nas áreas consideradas de ponta do conhecimento, entretanto, elas têm a garantia do direito fundamental de fazer escolhas? Precisam, de acordo com todo este contexto histórico, de incentivo para optar por estas carreiras? Segundo Schiebinger (2001, p. 74), “A situação das mulheres mudou junto com as condições sociais e os climas de opinião”, mas foi suficiente para adentrar, de fato, na Ciência?

Quando inseridas nas áreas STEM, já se encontram em um ambiente que não lhes é favorável, mesmo antes de avançarem nas carreiras, num cenário de não pertencimento, reafirmando a divisão de gênero nestas áreas, naturalizadas como masculinas, um real obstáculo para suas efetivas inserções e permanências.

Aos poucos, observa-se um crescimento no número de mulheres ingressando em cursos de graduação nestas áreas, rompendo barreiras históricas que, por muito tempo, afastaram o público feminino desses espaços. Esse avanço representa não apenas uma conquista individual, mas também coletiva, pois tende a transformar

gradualmente a composição do mercado de trabalho, tornando-o mais diverso, inclusivo e equânime. À medida que mais mulheres se qualificam e ocupam posições estratégicas nessas áreas, amplia-se a representatividade feminina, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de ambientes mais justos, colaborativos e inovadores. Essa mudança, ainda que lenta, sinaliza um futuro mais promissor, em que as oportunidades profissionais não estejam mais condicionadas por questões de gênero, mas pautadas na competência e na pluralidade de perspectivas.

Entendemos importante questionar às docentes o conceito de cientistas que elas possuem, uma vez que esta questão interfere diretamente em suas carreiras e na maneira como veem a Ciência, ressaltando a discussão de que todas as áreas do conhecimento produzem ciência. A pergunta foi: “Você se vê como uma cientista? Qual a representação que você tem de cientista?”. Das respostas obtidas, 75% delas se consideram cientistas, enquanto 15% responderam que Não, e 7,5% entendem que são Parcialmente cientistas.

Gráfico 9-Percentual de docentes que se autodeclaram cientistas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Destacamos alguns depoimentos das representações ou estereótipos que as docentes têm de "ser cientista", que embasa a discussão trazida anteriormente sobre a importância da representatividade em todas as áreas, e do quão enraizado culturalmente esta questão está, que as próprias cientistas não se veem como tal,

muitas vezes questionando suas próprias condutas e capacidades sobre algo que entendem inalcançável ou distante de suas realidades. Vejamos:

Docente 6 - Sim! A construção da imagem de representação de cientista sempre esteve atrelada à ideia de homem, branco, das exatas. Mas tento lutar contra isso até dentro da sala de aula, mostrando aos alunos que eu, **uma mulher das ciências humanas, também sou cientista**. Não trabalho com tubos de ensaio, nem cálculos, mas analiso literatura - criação estética feita pela humanidade... e isso também é ciência.

Docente 7 - De certa forma sim. Há um debate bastante grande sobre a **Matemática ser ou não uma ciência**. Agora pensando que ciência pode se estender a qualquer área do conhecimento, posso afirmar que sim, me vejo como cientista, mesmo que atuando pouco atualmente na produção científica.

Docente 9 - Sim, me entendo como uma **cientista da educação**. Penso que cientista é que estuda, teoriza, historiciza, analisa, desvela, conhece a realidade e consegue vislumbrar o futuro a partir da sua ação. Não se trata de previsão, mas de conhecimento.

Docente 12 - Não me vejo como uma cientista, minha representação seria a de alguém que se dedica exclusivamente a isso e trabalha em instituições grandes que geram tecnologia e inovação de maneira inédita.

Docente 16 - Eu me vejo cientista porque **faço pesquisas** na minha área de conhecimento. Cientista é quem está na condição de docente pesquisador/a, de quem é sensível às questões que emergem da sua prática docente e que as investiga, porque carecem ser analisadas à luz das teorias da ciência que ensina. **Não há como separar ensino e pesquisa na prática docente**.

Docente 22 - Sim, me considero uma cientista porque uso tudo que aprendi ao longo de minha formação acadêmica para abrir oportunidades para outras pessoas. **Fazer Ciência em sala de aula é construir novas abordagens de aprendizagem**, é aplicar novas maneiras de conversar/explorar sobre um determinado tema. **Ser cientista é pensar e propor estratégias/soluções diferentes do usual**, especialmente quando esse modo não atende mais as expectativas das pessoas. Ser cientista é criar perguntas, é questionar o *status quo*. Para mim, cientista é toda pessoa que usa a Ciência para produzir novos conhecimentos e promover oportunidades sociais, econômicas e tecnológicas.

Docente 27 - Sim. Cientista é alguém que **desenvolve pesquisas teóricas ou práticas**, alguém que produz artigos científicos, que participa de eventos para divulgar os resultados das pesquisas.

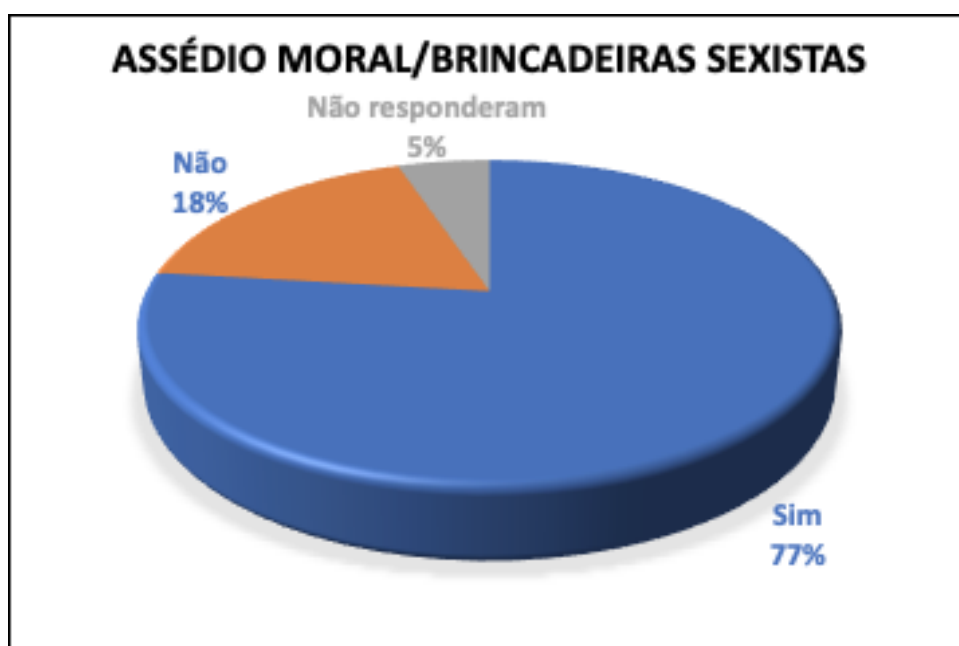
Docente 38 - Sou pedagoga, **sou cientista da área da Educação**. (*grifos nossos*).

Dentre elas, trouxemos como exemplo a resposta da Docente 12, mas houve outras respostas semelhantes, que não se consideram cientistas, mas participam ou lideram grupos de pesquisa e orientam alunos em projetos de pesquisa e extensão, nos mostrando que, embora não haja a percepção de Ciência nestas atividades, elas estão na produção científica em diversas áreas. Aparente também a questão das áreas consideradas Ciência, como Educação ou Matemática, que discutimos anteriormente, e é um debate de grande parte da sociedade.

A pergunta que mais nos mostrou a realidade das docentes sobre os enfrentamentos de gênero, foi sobre terem sofrido assédio moral, ou algum tipo de brincadeira/piadas sexistas durante suas carreiras. Perguntamos: Você já sofreu assédio moral ou “brincadeiras” sexistas no ambiente de trabalho? Entre colegas ou entre estudantes? Já sentiu preconceito ou discriminação por ser mulher? Ou em relação à sua atuação na docência na sua área? Como foi?

Conforme o gráfico abaixo, 77% das docentes já passaram por alguma situação, enquanto 18% disseram não ter passado, mas dentro desta realidade de 18% algumas docentes relataram ter presenciado diversas situações, ou não terem passado por algo no IFPR, mas no mercado corporativo.

Gráfico 10-Docentes expostas a assédio ou constrangimento sexista



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esses fatores não apenas afetam o desempenho profissional das mulheres, mas também exercem um impacto profundo em sua saúde mental, autoestima e nas oportunidades de crescimento ao longo de suas trajetórias. As pressões impostas por uma cultura ainda marcada por desigualdades de gênero, associadas à sobrecarga de trabalho, cobranças sociais e conflitos entre vida pessoal e profissional, refletem-se diretamente em como essas profissionais vivenciam seus espaços de atuação. Nos depoimentos das docentes, emergiram diversas questões relacionadas preconceito, assédio moral e microviolências. Esses relatos evidenciam que a luta por equidade vai além de números e estatísticas, passando por uma reestruturação das condições subjetivas e objetivas que moldam a vivência feminina no mundo do trabalho, como transcrevemos abaixo:

Docente 2 - Sim, diversas vezes e infelizmente apenas na última vez que tive coragem de **denunciar**.

Docente 3 - Sempre, **microagressões**. Nunca de alunos.

Docente 6 - Sim no início fiquei com **medo** depois prestar em um espaço IFPR seguro e igualitário me defendi. Mas é um processo chegar neste ponto de legitimação de espaço e respeito.

Docente 7 - Sim. Ambos. Sim. Sim. Normalmente eu tento demonstrar que aquela situação reflete algum tipo de **preconceito** ou **assédio**, mas está cada vez mais difícil não resultar em discussão. Dependendo da situação, opto por me calar.

Docente 8 - Sim, de todos os citados. Além de um permanente imperativo de mostrar que realmente sei do que estou falando, o que não acontece com os colegas.

Docente 13 - Muitas. Entre professores o mais comum é o **silenciamento** de nossas falas e principalmente a rotulação do que fazemos. Já entre os alunos, principalmente do noturno eles trazem esse discurso de que se a professora é exigente é porque é mal-amada, deveria lavar uma louça, ou ainda que eles sabem muito mais que você... e daí você tem que sempre seguir na força porque não há espaço para uma análise lógica feita pela parte deles...

Docente 16 - Sim, infelizmente é comum na área da mecânica. É algo que melhorou nos últimos anos. Eu apenas tive contato de fato com o **feminismo** e o combate a esse tipo de prática depois de ingressar no IF, na graduação esse ainda era um tema pouco discutido. Creio que isso tenha relação com a pouca quantidade de alunas mulheres e de professoras também. De forma geral os **preconceitos** que percebo hoje são mais **velados**, como não convidar para participar de um projeto de pesquisa, banca, orientação. Não pedir opinião técnica mesmo para uma mulher que possua experiência na área. Os alunos também parecem ter dúvidas se a profissional de fato entende do assunto, leva algum tempo para eles "confiarem".

Docente 17 - Sim, muitas vezes. Falas que colocam dúvidas ou desqualificam minha trajetória de pesquisa. Colegas que se dizem "admirados/as" quando sabem um pouco mais das minhas produções [...].

Docente 20 - Já passei por **brincadeiras sexistas** e já fui questionada se daria conta de determinada função por ser mãe, sendo que o outro candidato (homem) tinha mais filhos que eu.

Docente 21 - Não faltam vezes em que sou preterida por não conseguir rir e conversar sobre temas masculinos nos cafés ou almoços.

Docente 22 - Sim. Mais de uma vez. No início da carreira ouvia de alunos também. Depois que entrei no IFPR mais por parte dos colegas de trabalho.

Docente 25 - Já, muitas vezes. Já ouvi de aluno que jamais contrataria uma mulher para Manutenção Industrial [...], já ouvi piadinhas de colegas sobre a **ineficiência** de mulheres em algumas áreas. Foi muita coisa, mas ao longo do tempo aprendi a ignorar, e muitas vezes constranger fazendo a pessoa repetir a piada ou o questionamento.

Docente 26 - sim, entre colegas. Sim, muitas vezes, pois **além de mulher sou negra**. Em todos os ambientes de trabalho por onde passei.

Docente 32 - Sim, mas como já disse está cada vez mais sutil ao ponto que se descrevemos uma situação somos consideradas **loucas** porque era apenas "um comentário", "uma brincadeira".

Docente 34 - "Brincadeiras" sim, por parte tanto de estudantes quanto de colegas, contudo, era um local no qual os próprios professores homens incentivavam esse tipo de prática através de **falas preconceituosas**. O local de maneira geral era inóspito para qualquer mulher. Nos demais espaços, por mais que fossem predominantemente masculinos, sempre fui bem tratada e respeitada.

Docente 37 - Já senti **preconceito**, por parte de estudantes e colegas. Sempre respondo na hora, para que se constanjam. (*grifos nossos*).

São 7 a cada 10 mulheres que passaram por situações de assédio moral/sexual ou desrespeito por apenas serem mulheres. Mediante as respostas é possível perceber que as docentes enfrentaram e ainda enfrentam socialmente, seja em suas vidas pessoais ou profissionais, que foi possível abstrair de seus depoimentos. Conceitos que trouxemos nesta tese em outros capítulos e que constatamos que suas raízes históricas são profundas e de longa data, mas que ainda hoje podem ser visivelmente percebidos no dia a dia no IFPR.

Cabe também observar que muitas mulheres quando optam pelas áreas consideradas masculinas, durante a graduação, enfrentam estas questões de assédio

e brincadeiras sexistas que acabam por desestimulá-las, fazendo com que abandonem as respectivas áreas. Além do incentivo e do acesso, é preciso acolher e respeitar as meninas e mulheres nestas áreas, para que elas permaneçam e avancem nas carreiras.

Figura 3- Nuvem de palavras “Enfrentamentos de Gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir dos depoimentos das docentes entrevistadas, emergem com força expressões que transcendem o impacto visual desta imagem para se inscreverem no cotidiano das vivências femininas na docência e na ciência. Termos como preconceito, desrespeito, capacitismo, discriminação, exclusão, desvalorização, abuso, desigualdade de gênero, microviolências, apagamento histórico, constrangimento, assédio, subalternidade, silenciamento, machismo e misoginia não são apenas palavras; constituem elementos concretos de uma realidade marcada por opressões múltiplas e interseccionais.

O que se revela não são casos isolados ou pontuais, mas sim um sistema de relações que perpassa o espaço acadêmico, moldando as trajetórias, subjetividades e as possibilidades de permanência e ascensão profissional das mulheres.

Portanto, ao destacar essas palavras — não apenas em uma imagem ilustrativa, mas como elementos centrais de uma narrativa vivida — reconhecemos que elas não são meros enunciados, mas testemunhos de um sistema que ainda precisa ser transformado. O mapeamento dessas expressões, a partir dos depoimentos das próprias sujeitas, é um ato de resistência epistemológica e política, pois afirma que nomear as violências é o primeiro passo para enfrentá-las.

“Brincadeiras” sobre a competência das mulheres, sugerindo que elas não são tão capazes quanto os homens em determinadas funções ou áreas, comentários sobre aparência e vestimenta, reduzindo-a a julgamento estético, sugestões de que mulheres devem assumir papéis de assistência ou tarefas domésticas, como fazer café, lavar a louça, organizar reuniões ou lidar com tarefas administrativas, reforçando estereótipos de gênero. Mesmo quando usadas como “brincadeiras”, são atitudes que reforçam a ideia de que as mulheres não pertencem àquele espaço, criando um ambiente desmotivador e hostil. Além disso, muitas mulheres se sentem pressionadas e constrangidas a aceitar essas brincadeiras para evitar serem vistas como “sensíveis” “exageradas”, “histéricas” ou “loucas”.

As microviolências enfrentadas no dia a dia das docentes, relatadas no questionário, são comuns em muitos contextos. Estas microviolências foram conceituadas, pois são maneiras sutis de opressão e dominação, mas que têm grande impacto nas relações entre os gêneros. “Mansplaining” termo em inglês para “Homens Explicando” é uma das formas de microviolência, e consiste, basicamente, em um homem explicar algo a uma mulher que ela já tem pleno conhecimento, *expertise* ou até mais qualificação para falar sobre algo.

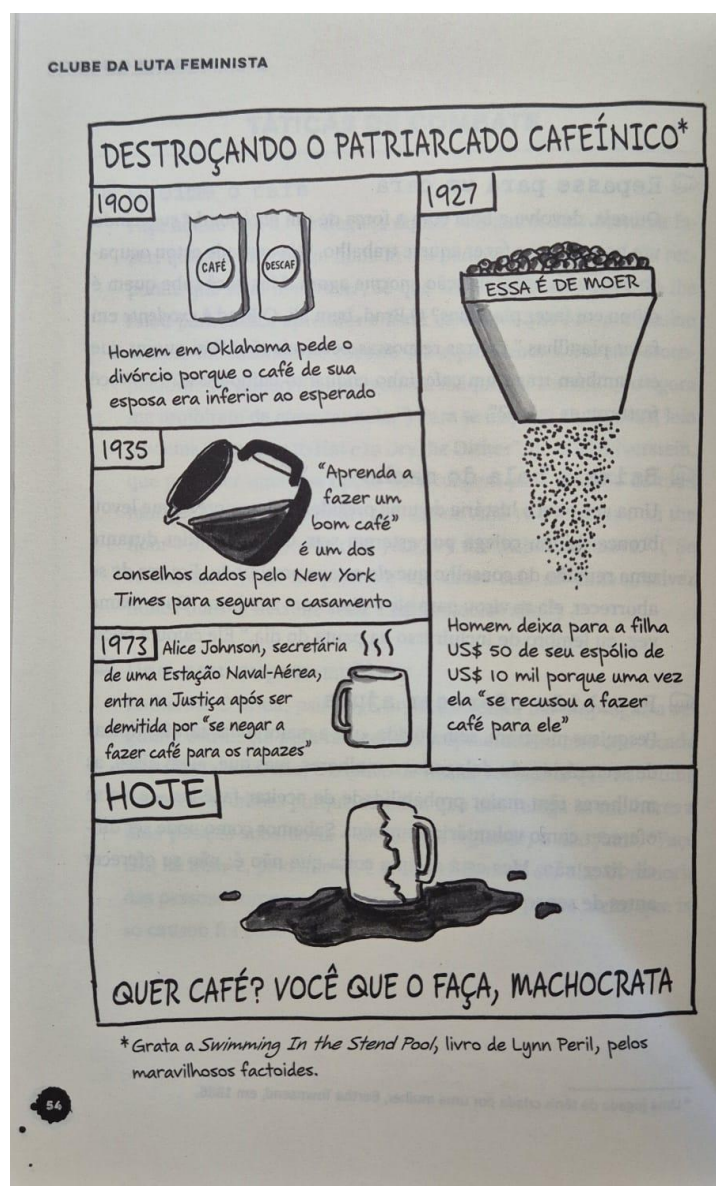
Na mesma linha, o “Maninterrupting”, ou “Homens Interrompendo”, se trata de quando o homem interrompe a fala de uma mulher, antes que esta termine sua exposição, ou colocação de ideias. Ocorre muito em reuniões profissionais ou acadêmicas. Outra forma de microviolência é o “Bropropriator”, e que ocorre com frequência, quando o crédito das ideias das mulheres é apropriado por outra pessoa, podem ser colegas de trabalho, chefes, encarregados e estes acabam recebendo o crédito, ou se apropriando da pesquisa ou ideia sugerida, ou também apresentam ideias das mulheres como sendo suas.

“Gaslighting¹⁰⁰” é uma forma de manipulação psicológica, abuso psicológico, que faz com que as mulheres duvidem de si mesmas, da própria sanidade e da percepção da realidade, uma forma de manipulação. Frases do tipo “isso é coisa da sua cabeça”, “você está exagerando” ou “você está imaginando coisas”, “eu nunca disse isso, disse?”, são exemplos deste tipo de microviolência que afetam as relações de trabalho.

¹⁰⁰ A palavra “gaslighting” vem do filme de 1944 *Gas Light*, que em português foi traduzido para “À Meia-Luz”. O filme conta a história de um marido que tenta convencer a esposa e os conhecidos de que ela é louca.

Jessica Bennett, no livro *Clube da luta feminista - um manual de sobrevivência (para um ambiente de trabalho machista)* (2018), traz outros exemplos de microviolências, além destes, como "Machocrata", aquele que trata as mulheres como sua secretária, pede cafezinho, ou para fazer anotações durante uma reunião, quando a mulher tem a mesma ou mais elevada qualificação/cargo do que ele; "O Fiscal da Menstruação", aquele que insinua que a mulher está nervosa, ou altera o tom de voz em um diálogo porque está "naqueles dias" ou "sangrando por aquela parte". Ela traz uma série de "táticas de combate" de como enfrentar e responder a cada uma das microviolências, com exemplos práticos do dia a dia.

Figura 4- Ilustração do livro "Clube da Luta Feminista - Um manual de Sobrevivência (para um ambiente de trabalho machista)"



Fonte: Bennett, 2018.

A ilustração apresenta de forma crítica e bem-humorada um dos exemplos utilizados pela autora para explicar o conceito de “Machocrata”, evidenciando como, em diferentes épocas, o papel social atribuído às mulheres foi (e continua sendo) naturalizado e romantizado. Na imagem, a tarefa de fazer café – que simboliza os inúmeros afazeres domésticos, cuidados assistenciais e atividades administrativas invisibilizadas – é usada como metáfora para demonstrar como esses encargos foram historicamente impostos às mulheres sob a justificativa de que fazem parte de sua natureza ou responsabilidade. Ainda que os tempos mudem e o discurso ganhe nuances mais sutis, a expectativa de que essas funções continuem sob a responsabilidade feminina permanece. Assim, a ilustração revela não apenas o comportamento persistente do “Machocrata”, mas também provoca uma reflexão sobre a evolução (ou a lentidão dela) no reconhecimento do trabalho das mulheres em diferentes esferas da vida.

Reconhecer e nomear as microviolências é fundamental para enfrentá-las, como interromper esses comportamentos e denunciá-los sempre que possível.

Perguntamos também às docentes se elas se sentem realizadas profissionalmente, e verificamos que 52,5% disseram que Sim, enquanto 10% disseram que Não, e ainda 12,5% se sentem parcialmente realizadas.

Por fim, perguntamos às docentes, de acordo com suas áreas de conhecimento e suas experiências de vida, se as mulheres estão, de fato, inseridas na Ciência, ou seja, na produção e divulgação do conhecimento científico, 47,5% delas entendem que Sim, enquanto 25% acreditam que Não, e 20% que ainda não há uma inserção de fato, “que há um longo caminho a ser percorrido”, “o caminho para as mulheres tem muito mais obstáculos”. Neste sentido, destacamos o depoimento da Docente 15:

Eu entendo que as mulheres estão galgando degraus, principalmente em relação ao reconhecimento de sua atuação como cientistas. Acredito que as discussões a respeito do tema "mulheres na ciência" estão amadurecendo e fortalecendo a categoria. Mas ainda existe bastante sexismo no meio acadêmico, mulheres são preteridas o tempo todo por orientadores, por cargos, por atividades em que são (injustamente) percebidas como menos competentes. Mas o machismo é sistêmico, não está restrito ao ambiente acadêmico, nem à docência, nem à pesquisa (Docente 15).

A Docente 39 traz outro ponto de vista, em relação aos conhecimentos técnicos, das áreas STEM, entendendo que as mulheres não estão inseridas, de fato, na ciência, vejamos:

Não. Especialmente as mulheres responsáveis por conhecimentos técnicos. No próprio IFPR vemos muitos projetos de incentivo em outras áreas. Nas áreas técnicas, não temos nada - isso para todos os docentes. Especificamente para mulheres em áreas técnicas, a impressão que tenho é de que nem se considera a sua existência (Docente 39).

Desta forma, como percebemos nos depoimentos das docentes, há muito avanço em relação à ocupação de espaços, áreas e mercado de trabalho pelas mulheres. Os enfrentamentos são muitos e reais, alguns vêm sendo vencidos e mais visivelmente percebidos, não tão velados como sempre foram.

Quantas descobertas e avanços deixaram de acontecer porque as mulheres não participaram da Ciência? Quantos talentos a Ciência perdeu, nunca chegaram a espaços acadêmicos e científicos por conta da maternidade ou por que mulheres precisaram abandonar suas carreiras?

Em recente divulgação do Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos sobre os dados do Concurso Nacional Unificado (CNU)¹⁰¹, considerado o ENEM dos Concursos, realizado pela primeira vez em 2024, foi analisado o perfil das(os) aprovadas(os). Foram 970.000 pessoas a realizarem a prova, e os dados mostraram que 63% dos aprovados são homens, e 37% são mulheres, sendo que do total de inscritas(os), elas foram 53%, e também tiveram um alto índice de ausência. Então, elas são maioria do número de inscritas(os), mas também têm a maior taxa de não comparecimento à prova, o que pode indicar dificuldades oriundas de diversos fatores, como maternidade, jornadas triplas de trabalho, falta de rede de apoio, entre outros.

Outro dado revelador do CNU, e que corrobora com os capítulos anteriores desta tese, diz respeito às carreiras e à divisão por gênero. Para o concurso, as carreiras públicas foram divididas pelo Ministério por Blocos, e a maioria das mulheres aprovadas se concentram no Bloco 5, que são aquelas relacionadas à Educação, Saúde, Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, com 60,3% das vagas, enquanto os homens ocupam 39,7% das vagas deste Bloco. Já nas carreiras das áreas da

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/concursonacional/dados-do-cpnu>.

Tecnologia, Dados e Informação, que fazem parte do Bloco 2, os homens ocupam 91,6% das vagas, e as mulheres 8,4%; enquanto nas carreiras da Infraestrutura, Exatas e Engenharias, Bloco 1, 64,5% das vagas são dos homens e 35,5% das mulheres.

Ou seja, quase dois terços do total dos aprovados são homens, e naquelas áreas já historicamente ocupadas por eles. Neste sentido, os dados mostram o que as docentes também relataram nesta pesquisa, que seus enfrentamentos, e as escolhas das carreiras continuam, em grande medida os mesmos, na sociedade contemporânea, mas que houve muitos avanços, muitas mudanças, muitos espaços foram ocupados, muitas barreiras foram transpassadas.

Neste sentido consideramos que estas docentes são de extrema importância para a instituição pois elas motivam e fazem Ciência, são exemplos de cientistas que contribuem com o processo de aprendizagem de meninas e mulheres, são protagonistas na História, mostram sua relevância no processo de construção da Ciência e Tecnologia, demonstram que todas as áreas, inclusive as áreas STEM são feitas e protagonizadas por mulheres.

Assim, retomando os objetivos específicos pretendidos, ao longo desta tese — de analisar historicamente a presença da mulher na ciência; discutir a feminização da docência, especialmente na educação profissional; e examinar a identidade da mulher cientista, na tentativa de compreender as relações que condicionam sua pouca representação e visibilidade no campo científico — constata-se que tais objetivos foram alcançados, na medida em que a pesquisa permitiu identificar os processos históricos, sociais e culturais que atravessam a trajetória das mulheres na ciência, evidenciando tanto os avanços quanto às permanências de desigualdades estruturais e simbólicas.

Além disso, a investigação trouxe à tona as vozes, experiências e percepções das docentes pesquisadas, revelando como as relações de gênero ainda impactam escolhas profissionais, reconhecimento institucional e oportunidades de ascensão, ao mesmo tempo em que reafirmou a presença feminina como legítima e essencial na produção e divulgação do conhecimento científico no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

4 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, procuramos problematizar as relações de gênero e seus desdobramentos nas escolhas pela carreira docente, discutindo a inserção de mulheres nas áreas STEM no Instituto Federal do Paraná, nos cursos selecionados. Abordamos desde a feminização da docência, historicamente construída, até a luta por ocupação e permanência de espaços antes desconhecidos ou inacessíveis.

Conforme apresentamos no início deste trabalho, partimos do seguinte problema: Em que medida as relações de gênero influenciaram a decisão das pesquisadoras em suas escolhas? De “bruxas”, designadas na Idade Média como aquelas que praticavam ações que a sociedade não conseguia compreender, a cientistas na contemporaneidade - como se deu esse processo histórico das mulheres que fizeram e fazem ciência?

Vimos que as relações de gênero precisam ser analisadas e problematizadas na perspectiva das múltiplas determinações, e envolvem também as relações de classe. Portanto, a relação capital-trabalho acaba por condicionar as demais relações. Nesse cenário, assistimos a um retrocesso dos movimentos de igualdade de direitos, de gênero e de diversidade, diante de uma onda conservadora e negacionista.

Percebemos visivelmente, especialmente no pós-pandemia, o ataque sistemático à Educação, expresso nos cortes no orçamento, no financiamento e investimento insuficientes, na desvalorização e nos ataques aos professores, nos questionamentos ideológicos sobre a produção do conhecimento, no negacionismo científico intensificado e na atuação de setores conservadores que sustentam o retrocesso – como o movimento anti-vacina -, além da precarização da vida, do ensino e da ciência. Muitos são os desafios e as questões históricas relevantes que ainda não foram superadas ou enfrentadas, como a equidade de gênero.

Contextualizamos as questões de gênero na sociedade não apenas no viés identitário, mas considerando a complexidade das relações capitalistas de produção, uma vez que não é possível desconsiderar esses aspectos nessa discussão.

Nosso objetivo foi compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do IFPR, examinando discursos que implicaram na constituição das mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica

na instituição. Para isso, tratamos, no Capítulo I, como as mulheres, historicamente, constituíram-se como sujeitas históricas no acesso à educação formal e no processo de feminização da docência. Por muito tempo, as mulheres não puderam frequentar escolas; sua instrução era aligeirada e embasada nos saberes domésticos. Paradoxalmente, analisamos como se deu esse processo do não acesso à educação para, posteriormente, haver uma predominância feminina no ato de ensinar - lugar geralmente considerado feminino, sob forte influência do Positivismo no Brasil. No contexto da sociedade de classes, também abordamos a divisão sexual do trabalho sob a perspectiva dialética, ou seja, a partir das condições materiais de existência.

No Capítulo II, discutimos as questões de gênero e a produção da ciência, a participação das mulheres na educação profissional e técnica, bem como as formas de divulgação e de maior inserção de meninas e mulheres nas áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática. Contextualizamos a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) até o momento da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para então compreender as condições em que as docentes constroem suas atividades. A forma como as políticas de governo interferiram na educação profissional ao longo da história educacional brasileira também foi apresentada neste capítulo.

Já no Capítulo III, apresentamos a história dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e a análise, no IFPR, sobre como as docentes vêm formando os quadros da educação profissional e tecnológica. Em face dos pressupostos teóricos dos estudos de gênero, apresentamos os resultados coletados a partir dos depoimentos observados nos questionários aplicados às docentes, evidenciando os desafios e enfrentamentos encontrados no percurso de suas formações e trajetórias profissionais. Conhecemos a identidade feminina cientista na instituição de ensino técnico, representada por essas docentes, bem como suas histórias de vida e atuação. Algumas questões nortearam nossa pesquisa:

A participação das mulheres na vida pública, especialmente no mercado de trabalho, é limitada por suas vidas privadas? As questões relacionadas ao sexismo, à maternidade e ao cuidado impedem que as mulheres participem de maneira plena em suas carreiras, na academia, no mercado de trabalho e na pesquisa? É possível superar essa limitação? Se a maternidade ou a família não fossem considerados “problemas”, a vida das mulheres seria diferente? Se esses fatores não interferissem ou não as limitassem, as mulheres publicariam mais artigos? Participariam mais de

pesquisas? Aceitariam mais cargos de gestão? Estariam mais presentes em eventos, congressos e seminários?

A partir das respostas manifestadas pelas entrevistadas, podemos afirmar que as dificuldades da vida privada é uma primeira limitação para as mulheres que precisa ser superada. Os afazeres assumidos por elas, como o cuidado com os filhos acabam impedindo a tão desejada igualdade em qualquer esfera. A mulher não pode encarar o peso da maternidade exclusivamente, conforme afirma Saffioti, “Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres” (2013, p. 86).

As mulheres enfrentam desafios antigos para manter a produção científica em meio a desigualdades históricas relacionadas ao gênero. Nenhuma mulher se torna incapaz de produzir ciência após se tornar mãe, mas a queda na produtividade é a uma realidade, de acordo com a lógica produtivista, onde o quantitativo é mais considerado do que o qualitativo.

É necessário desnaturalizar aquilo que está dado, ou seja, que as mulheres são as únicas responsáveis pelo cuidado dos filhos e da casa. Isso evidencia que o problema está no privado, na tripla jornada, e já se fala em jornada contínua, pois quando se encerra a jornada de trabalho inicia a jornada do trabalho doméstico não remunerado, os homens precisam ocupar seus espaços de cuidar. Ainda, é de fundamental importância entender que o trabalho doméstico e reprodutivo é tão importante quanto o desenvolvido no mercado de trabalho, como a Teoria da Reprodução Social bem coloca, ele garante a reprodução da vida humana.

Ao questionarmos o motivo do estigma de manter as mulheres neste espaço de cuidado e o quanto isto é cômodo para a sociedade, vamos perceber que é para se manter o *status quo* do homem como líder, chefe, bolsista produtividade, aquele que pode ir a um “happy hour” após o trabalho, entre outros tantos *status* que os homens possuem. Para quê inverter a ordem neoliberal quando ela privilegia aqueles que estão no poder? Segundo Schiebinger, “Diferenças de gênero foram forjadas por circunstâncias históricas. Nenhum estratagema de mão invisível do mercado as fará desaparecer” (2001, p. 351), muito ao contrário, ocorre o aprofundamento das contradições.

O acesso tardio das mulheres às universidades, ao acesso às cadeiras docentes, à inclusão na ciência, todo este atraso culminou nas consequências que

vivemos hoje, além de questões profundas ligadas às múltiplas crises ancoradas no capitalismo.

As participantes que responderam as nossas perguntas são cientistas de diferentes idades que produzem conhecimentos em diferentes áreas da ciência, e se encontram em diferentes estágios na carreira, que lideram ou participam de grupos de pesquisa, que orientam atividades de pesquisa. Nas práticas sociais, interseccionadas pelas relações de poder do contexto em que vivem, é que as docentes construíram suas trajetórias. É neste contexto que buscamos analisar suas inserções na ciência.

No conjunto dos depoimentos, ao responderem as questões, as mulheres se identificavam com a carreira docente desde cedo, já tinham clareza de que queriam ser professoras desde pequenas, manifestando suas escolhas nas brincadeiras, reproduzindo o cenário que viviam como alunas sendo as "professorinhas", fazendo com que elas já se identificassem com esta carreira. Outras optaram por ser uma carreira de fácil acesso ao mercado de trabalho, por suas condições materiais de vida. Muitas das escolhas são atravessadas por determinados discursos profundamente implicados com relações de poder e relações materiais de existência, questões econômicas.

As influências familiares ou de pessoas próximas, como professoras referência também foram relatadas pelas docentes, como o depoimento da Docente 1 "Venho de uma família de professoras e soube que atuar na rede federal me proporcionaria melhores condições de trabalho, além de possibilitar atuar no Ensino Médio e no Superior". Neste sentido, verificamos que todas as influências refletiram na constituição da carreira delas e no modo pelo qual escolheram suas áreas e respectivamente, suas relações com a Ciência e como entendem esta.

Observamos também que aquelas docentes que optaram pelas áreas das "ciências duras", aquelas consideradas masculinas, muitas vezes não receberam amparo, ou acolhimento durante suas graduações e posteriormente em suas carreiras, além de sofrerem assédio, sexismo, misoginia entre outras microviolências, conviveram em um ambiente de trabalho ou acadêmico hostil, e sem estímulos para adentrar a pesquisa, culminando com o abandono ou não interesse pela carreira científica, muitas vezes nem se reconhecendo como cientistas.

Feita a opção pela carreira em qualquer que seja a área, as mulheres se deparam com a dualidade maternidade e exigências da vida profissional ou acadêmica. Muitas delas, como vimos nas respostas, optaram por priorizar os filhos e

a família, outras por não ter filhos, e outras decidiram por equilibrar as duas, e neste último caso, elas precisaram se desdobrar para dar conta das múltiplas tarefas, e literalmente “equilibrar os pratos”, sempre havendo aquela consciência de culpa de não se dedicar aos filhos nem ser produtiva como se esperaria.

Neste sentido, ao articular os dados quantitativos levantados com os depoimentos das docentes entrevistadas, foi possível sustentar a tese de que as mulheres docentes do Instituto Federal do Paraná (IFPR) estão presentes em todas as áreas do conhecimento, incluindo aquelas tradicionalmente marcadas pela hegemonia masculina, como as engenharias e tecnologias. Tal presença, embora ainda minoritária em termos quantitativos, revela avanços significativos na inserção das mulheres nos espaços acadêmicos e científicos historicamente restritos à atuação masculina.

No entanto, cabe sublinhar que essa ocupação não representa, necessariamente, uma condição de igualdade plena entre homens e mulheres. A análise crítica dos dados evidencia que essa igualdade não se traduz nem no número de docentes, nem nas condições de trabalho, reconhecimento ou acesso a cargos de liderança e decisão. A igualdade a que se faz referência, portanto, não é materializada em termos estatísticos ou estruturais, mas sim como presença representativa: as mulheres estão em todos os campos do saber, contribuindo ativamente para a produção, a difusão e a aplicação do conhecimento, apesar das inúmeras barreiras de gênero ainda vigentes.

Os depoimentos das docentes reforçam que essa presença, por vezes solitária em determinadas áreas, exige enfrentamentos diários de preconceitos explícitos e sutis, de sobrecarga de trabalho, de invisibilização e de constante necessidade de comprovação de competência. Essa realidade corrobora estudos como os de Schiebinger (2001), que discutem como a neutralidade aparente da ciência e da academia mascara uma estrutura profundamente generificada, na qual a heteronormatividade ainda opera como norma.

Ao estarem em todas as áreas, as docentes reafirmam a capacidade das mulheres de produzir ciência em múltiplos campos, desafiando os estereótipos de gênero que ainda associam homens à racionalidade técnica e mulheres ao cuidado, à docência básica e às ciências humanas.

Portanto, ainda que a igualdade não se realize em termos de paridade estatística ou de equidade nas condições institucionais, ela se manifesta na ocupação dos espaços, na resistência cotidiana e na legitimidade das trajetórias construídas

pelas docentes. As mulheres estão em todas as áreas — e estão qualificadas, produtivas e politicamente conscientes de seus lugares. A afirmação dessa presença é, por si, um ato de ruptura e de reivindicação por transformações mais profundas no campo educacional e científico. Ainda, para que as mulheres sigam em suas carreiras escolhidas, as docentes apontaram que precisaram exercitar suas capacidades de resiliência e inteligência emocional frente aos desafios e barreiras impostos em suas trajetórias, muitas vezes tendo que “engolir” as brincadeiras sexistas, não levar para o lado pessoal o que é questão pessoal, abstraindo o preconceito, desrespeito, sabotagem, competitividade, etc.

A pesquisa também apontou que 85% das docentes do IFPR atuaram ou atuam em algum cargo de gestão. Indicadas ou eleitas, relataram suas experiências e algumas dificuldades. A Docente 12 levantou uma importante questão: “É necessário que a sociedade veja as mulheres em cargos tipicamente masculinos e entenda que nós podemos exercer o trabalho com a mesma aptidão”. Nesse sentido, elas apontaram que é necessária uma mudança profunda e estrutural, com políticas públicas e institucionais que gerem mais oportunidades, além do questionamento sobre os padrões de gênero, para que as mulheres sejam vistas em condições de igualdade quanto à capacidade de liderar e de se promover profissionalmente.

Entretanto, os avanços são reais, como apontado pela Docente 14: “No meu *campus*, as lideranças já são em maioria, mulheres, acho que estamos no caminho certo e conquistando nosso espaço”. E também pela Docente 29: “Não acredito que falte algo. As mulheres já vêm mostrando seu valor há muito tempo. Apesar dos desafios, sempre consegui meu espaço nos locais pelos quais estive, lutando contra o machismo ou mesmo optando por outros espaços mais inclusivos”.

Constatamos uma realidade preocupante que atinge as mulheres no IFPR: 77% das docentes afirmaram já ter passado por situações de assédio moral ou brincadeiras sexistas. Esse dado escancara a persistência de práticas discriminatórias e desrespeitosas, mesmo em espaços que deveriam ser pautados pelo respeito e pela igualdade. Por outro lado, 18% das entrevistadas disseram não ter vivenciado esse tipo de situação diretamente, mas relataram já ter presenciado ocorrências envolvendo colegas ou ter passado por experiências semelhantes em outros contextos, como no mercado corporativo.

Esses números indicam que, mesmo entre aquelas que não foram vítimas diretas dentro do IFPR, a percepção de um ambiente hostil ou desigual é frequente, revelando a necessidade urgente de medidas institucionais que promovam a

conscientização, o respeito e a equidade de gênero no ambiente de trabalho. Desse modo, entendemos que os depoimentos das entrevistadas sobre suas trajetórias de vida como mulheres e cientistas são construções baseadas em momentos passados, histórias e memórias, sobre experiências individuais e coletivas, compartilhadas com pessoas pertencentes a uma mesma geração.

A importância da divulgação das mulheres na ciência é para que não caiam no esquecimento, ou sejam apagadas e invisibilizadas, como ocorreu por toda a história, e para que a representatividade feminina seja incentivo e desenvolva o sentimento de pertencimento para as novas gerações, e seja desconstruída a ideia de que as mulheres são incapazes de fazer Ciência. Não cabe apenas fazer uma lista de nomes de mulheres nas Ciências, mas mostrar que elas foram incisivamente importantes na produção científica e que a Ciência não seria a mesma sem suas contribuições.

Por que de nossa preocupação com as questões de gênero no IFPR? Por ser uma instituição pública, ela deve ter o compromisso com a superação da realidade da desigualdade de gênero, toda instituição que se ocupa da formação integral do ser humano, trabalhar na perspectiva da promoção da igualdade, de relações justas, de ocupação de lugares igualitariamente.

A Implantação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEDIS) no IFPR está em desenvolvimento e regulação em todos os campi, não deixa de ser uma iniciativa importante no enfrentamento desta realidade. A proposta prevê um núcleo central, que será composto pelos coordenadores dos NUGEDIS de cada *campus*, e os núcleos locais em todos os *campi*. Os NUGEDIS se destinam ao assessoramento, acompanhamento e proposição de ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, com foco nas temáticas das relações de gênero, diversidade sexual e suas interseccionalidades (IFPR, 2024).

Outro avanço foi a instituição da Ouvidoria da Mulher em 2025, que atua como um mecanismo de promoção da equidade de gênero, assegurando às mulheres — estudantes, docentes, técnicas administrativas e demais integrantes da comunidade acadêmica — um espaço seguro, ético e sigiloso para a manifestação de denúncias, queixas, sugestões e solicitações relacionadas a situações de violência, assédio ou discriminação.

Com o objetivo principal de acolhimento, análise e o encaminhamento de manifestações relacionadas às questões de gênero, discriminação e violências contra a mulher no âmbito institucional, que se sintam vítimas de assédio moral, sexual, discriminação de gênero e violência de qualquer natureza. Desempenhará um papel

estratégico na construção de uma cultura institucional pautada na ética, no respeito aos direitos humanos e na valorização da diversidade, contribuindo para a formulação de políticas institucionais preventivas, educativas e punitivas.

A publicização destes dados da tese constituem um indicador importante para os gestores do IFPR se comprometerem com a equidade e diversidade de gênero nos cargos de chefia e liderança, elaboração de políticas institucionais bem como desenvolver pesquisas na perspectiva de gênero na ciência, para conhecer e visibilizar a história de mulheres no mundo da ciência possibilitando a efetiva inserção e participação delas nesse contexto, configurando-se como uma estratégia fundamental de visibilização e inclusão delas na história. Trazendo Schiebinger para sintetizar, "Não há solução fácil para questões sobre gênero em ciência" (2001, p. 351).

Procuramos trazer, nos depoimentos das docentes, os discursos formativos das mulheres cientistas do IFPR, dos cursos selecionados, que revelaram que o caminho percorrido por elas envolveu o enfrentamento de barreiras, labirintos e "tetos de vidro". E que, independente da área, elas estão inseridas em todas, ainda não em igualdade numérica, mas cada vez mais pertencentes a espaços antes não ocupados.

Entendendo que esta tese não aborda todas as questões e aprofundamentos que o tema requer, pensamos em perspectivas futuras no sentido do que pode ser feito a partir daqui, com outras contribuições de pesquisas no âmbito do IFPR. Como exemplo, pode-se investigar as matrículas de meninas nas áreas STEM, comparando os dados atuais com os de alguns anos atrás.

Além disso, é preciso incluir os homens neste debate, nesse letramento de gênero, direcionando-os às demandas das mulheres, para que assumam suas responsabilidades e façam sua parte. Chassot afirma que "não se desconstroem, no espaço de duas ou três gerações, preconceitos milenares" (2019, p. 136).

Pensar também em editais que incluam o pagamento de despesas dos filhos e acompanhante para participação em curso, eventos, congressos, eventos científicos longe de suas casas, como já ocorre em outros países. Ainda, pensando em perspectivas futuras, elaborar, enquanto instituição, práticas para as bancas de concursos, de modo que a maternidade ou a intenção dela, não sejam questionadas nem consideradas como parâmetro, ainda que de forma velada. Da mesma forma, é necessário rever os critérios de produtividade logo após o nascimento dos filhos, mudando a métrica da média dos últimos anos, uma vez que há uma lacuna na produção científica das mulheres nesse período.

Também é importante ressaltar que as iniciativas, programas e projetos institucionais voltados para a promoção da equidade de gênero — como os Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Diversidade e Sexualidade (NUGEDIS), a Ouvidoria da Mulher e demais instâncias correlatas — representam avanços significativos no reconhecimento e enfrentamento das desigualdades de gênero no ambiente educacional. No entanto, a existência dessas estruturas, bem como o discurso de que as mulheres já conquistaram pleno acesso a todas as áreas do conhecimento e do mundo do trabalho, não pode servir como uma “cortina de fumaça” que encobre as persistentes desigualdades que ainda estruturam a sociedade e, por consequência, se reproduzem nas instituições de ensino.

A mera institucionalização de políticas de gênero, sem a devida reflexão de seus alcances e limitações, pode contribuir para a naturalização de uma suposta igualdade já alcançada, camuflando as barreiras concretas que continuam a limitar a participação plena e equitativa das mulheres.

Portanto, é necessário problematizar esse discurso de superação e conquista total do espaço pelas mulheres. Embora o acesso formal às instituições e carreiras seja garantido em termos legais, as condições reais de permanência, ascensão e reconhecimento continuam desiguais. As ações afirmativas e os órgãos institucionais voltados à equidade de gênero devem ser compreendidos como partes de um processo contínuo de transformação cultural, pedagógica e estrutural, e não como ponto de chegada. A superação das desigualdades exige não apenas a existência de mecanismos de enfrentamento, mas uma mudança profunda na cultura institucional.

Em tempos de “verdades fabricadas”, pseudociências e falsas notícias, a inteligência artificial e algoritmos vêm ditando preferências e moldando comportamentos. Apesar dos avanços na inserção das mulheres na produção da ciência, o estereótipo de cientista que sempre esteve presente em nossa memória coletiva ainda é o de um homem. Entendemos que outras pesquisas serão bem-vindas no sentido de problematizar a presença das mulheres na produção da ciência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Vívian Matias dos Santos. **A história do Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq: um retrato da pouca expressão feminina na política de Ciência & Tecnologia nacional.** In: III Jornada de Políticas Públicas, UFMA, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino?** A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALVES, Daniela Maçaneiro. **Mulheres nas Ciências: a carreira das docentes pesquisadoras dos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na perspectiva de gênero - UNESC (2010 - 2015).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma, p. 241. 2018.

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 65-70.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAKARGI, Zélia Vieira de Quevedo. **Mulheres, docência e ciência: episódios da carreira científica de professoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** 2023. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2023.

BEAUNE, Sophie A. de. **Préhistoire intime.** Vivre dans la peau des Homo sapiens. Editions Gallimard, 2021

BEAUNE, Sophie A. de. O recém descoberto papel das mulheres na pré-história. [Entrevista concedida a Sabrina Brito]. **Veja**, São Paulo, 2022, disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/o-recem-descoberto-papel-das-mulheres-na-pre-historia/>.

BENNETT, Jessica. Clube da Luta Feminista. Um manual de sobrevivência (para um ambiente de trabalho machista). Rio de Janeiro: Fábrica231, 2018.

BERG, Barbara. *The Remembered Gate: Origins of American Feminism.* New York: Oxford University Press, 1979.

BERTH, Joice. **Empoderamento.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. **Nas escolas do império menino estudava geometria e menina aprendia corte e costura.** Brasília, DF: Senado Federal, 02 mar. 2020. Texto de Ricardo Westin. Disponível em: <<https://clik.now/5P7O>>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://clik.now/lk85>> Acesso em 12 de out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<https://clik.now/obX3>> Acesso em 20 de nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <<https://clik.now/G9zg>>. Acesso em 03 de dez. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1937.** Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em <<https://clik.now/6vgk>>. Acesso em 02 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**, sancionando Ato do Poder Legislativo. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. Disponível em: <<https://clik.now/RzpV>>. Acesso em: 03 de maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisa, e dá outras providências. Disponível em: <<https://clik.now/TaK1>>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l5692.htm>. Acesso em 02 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.129 de 06 de novembro de 1974.** Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Disponível em: <<https://clik.now/NHH7>>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <<https://clik.now/Xe3W>>. Acesso em 09 de out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 02 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.184 de 07 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm>. Acesso em 18 de out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96287/lei-11195-05>>. Acesso em 18 de fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 02 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.986 de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.986-de-25-de-setembro-de-2024-586715705>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://clik.now/lwz5>>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Painéis de Dados**. Brasília: CNPq, 2022. Disponível em: <https://www.cnpq.br/>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 557, de 05 de março de 2020**. Institui a realização, em caráter anual, da "Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História" no âmbito das escolas de educação básica do País. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2238522>

BRASIL, **Projeto de Lei nº. 4.254 de 31 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a Política Nacional de Promoção de Mulheres e Meninas em Espaços de Liderança.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2384776>

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Aumenta a participação de mulheres em cargos de liderança no governo**. Brasília, DF: MGI, 2023. Disponível em: <<https://clik.now/8qgM>>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha, & AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos De Pesquisa, 1998 (64), 4–13. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179>.

CAMPOS, Virginia de S. **A invisibilidade das Mulheres nas Ciências e na formação de Professoras/es**: Uma contribuição às pesquisas. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, p. 224. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNIELLI, Walter. Do ceticismo sadio à dúvida venenosa: como se planta o negacionismo da ciência. In: LOPES, Reinaldo José. **Darwin e Deus**. São Paulo, 04 de ago. 2020. Disponível em: <<https://clik.now/ZW80>>. Acesso em: 26 set. 2022).

CARVALHO, Marília Gomes. **Gênero e os Paradigmas Científicos**. In: Anais Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, 2012, 9, Sevilla, OEI, 2012. 1 - 9.

CASSIANO, Elisete Lopes. **A trajetória da mulher na docência nas áreas de exatas, da terra e engenharias do IFPR – Campus Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná. Curitiba, p. 171. 2021.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à corte entre 1827 e 1889. 1. ed. Francisco Beltrão-PR/Campinas/: Unioeste/Navegando Publicações, 2013. v. 1. 345p.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. Disponível em: scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina? É, sim senhora!** São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2019.

COMTE, Augusto. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine-Nicolas. **Sobre a Admissão das Mulheres aos Direitos de Cidadania**. Disponível em: <https://oll.libertyfund.org/title/condorcet-on-the-admission-of-women-to-the-rights-of-citizenship>. Acesso em 02/11/2023. Imprensa da Cidade Jardim, 1790.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine-Nicolas. **Esboço de um quadro histórico dos processos do espírito humano**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: SP, Editora UNICAMP, 1993.

CRUZ, Joliane O. da. **Mulher na Ciência: Representação ou Ficção**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Departamento de Cinema, Televisão e Rádio da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo. São Paulo, p. 242. 2007

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 217-235.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DURANT, J. **O que é alfabetização científica**. In: MASSARANI, L.; TURNEY, J.; MOREIRA, I. C. (org.). Terra incógnita: a interface entre ciência e público. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005. p. 13-26.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Vitória, 1964. p. 135-136.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O Que é Política Social**. Editora brasiliense – 5ª ed. São Paulo, 1991.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Editora Elefante: 2017.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens**. Porto Alegre: 1833. In: BEZERRA, Gleire B. A; SILVA, Elisiane da. (org.). Nísia Floresta Brasileira Augusta-uma mulher a frente de seu tempo. Rio Grande do Norte: Fundação Ulysses Guimarães, 2016, p. 109-164. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Nisia-Floresta-Completo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário** (1853). São Paulo: Cortez, INEP, 1989.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FONSÊCA, Lays Liliane da Silva Araújo. **Invisibilidade das mulheres nas ciências como temática para formação de licenciandos em Química da UFRN**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FONTANETTO, Renata M. B. **Divulgação científica e gênero: o olhar de jovens mulheres para a temática mulheres nas ciências em vlogs**. 238f. Dissertação

(Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia F. de. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (org). **A formação do cidadão produtivo a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Inep. Brasília: 2006.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Editora Autêntica. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOUVÊA, Tatiani Gomes. **As mulheres nas Ciências Agrárias: desafios face ao regime de gênero e à divisão sexual do trabalho**. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2 ed., Vol 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução nº 56, de 3 de dezembro de 2012. **Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal do Paraná**. Curitiba: IFPR, 2012. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/regimento-geral.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028**. Curitiba: IFPR, 2024. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/pdi-2024-2028-revisao-2024.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2025.

IPEA. **Decomposição e projeção da taxa de participação do Brasil utilizando o modelo idade-período-coorte**, 1992 a 2030. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <https://clik.now/IBAy>. Acesso em: 2 maio 2025.

KUENZER. Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. Tradução de Editorial Avante. Lisboa: Editorial Avante, 1977.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens**. Editora Cultrix: 2020.

LEWANDOWSKI, Jacqueline M. D. **Os Técnicos em Assuntos Educacionais do IFPR**: em busca de identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação). Unioeste, Cascavel: 2018.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 496, setembro-dezembro/2013.

LIMA, Rafaela dos Santos. **Mulheres negras nas Ciências: discussões sobre gênero, currículo e (in)visibilidade**. 2023. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31/30>.

LÖWY, Ilana. **Ciências e gênero**. In: HIRATA, Helena et al (Orgs.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. P. 40-44.

LUGONES, Maria. **Colonialidad y género**. In.: Revista Tabula Rasa. Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 26 out. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS EDUCADORES. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. (Janeiro de 1959). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1980. (V. I e II)

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. 18ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria 646 de 14 de maio 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 22 de jan. 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Mulheres mil: do sonho à realidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 out. 2023.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <<https://clik.now/Rlgl>>. Acesso em: 5 maio 2025.

MELLO, Guiomar Namó de; BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, n.15, p.47-77, 1975. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1813/1786>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

MORAES, Livia de Cassia Godoi. Da relevância do materialismo histórico dialético para uma análise feminista. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 1-10, jul.-dez. 2020 | e-3783.

MURARO, Rose Marie. **Breve introdução histórica**. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. O martelo das feiticeiras: Malleus maleficarum. 20. ed. [reimpressão]. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015. p. 5-17. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/memoria/mundo/feiticeira/introducao.html>>. Acesso em: 02 nov. 2023.

MUZI, Joyce Luciane Correia; LUZ, Nanci Stancki da. Contribuições dos estudos CTS para a Educação Superior no Brasil: Uma perspectiva de gênero. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, n. 21 - 22, p. 11-28, jan.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Raiana M. A. de. **Políticas de educação para o trabalho de mulheres e as ações do Programa Mulher e Ciência no Brasil: dos espaços domésticos aos acadêmicos**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, p. 157. 2021.

OPEN BOX DA CIÊNCIA. **Cartografia**. Disponível em: <<http://www.openciencia.com.br/>. 2020>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **O trabalho decente para as trabalhadoras e os trabalhadores domésticos no Brasil: avanços e desafios**. Brasília: OIT, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_565315/lang--pt/index.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<https://clik.now/KhcG>>. Acesso em: 5 maio 2025.

PERROT, Michelle. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto/UNESP, 2004.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto. 2019.

PERROT, Michelle. **Histórias e conversas de mulher**. 2ª. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

PRONATEC. **Brasil sem miséria: mulheres mil**. Mulheres mil. 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

QUEIROZ, Dalcele Mascarenhas. **Mulheres no ensino superior no Brasil**. 23ª Reunião Anual da ANPED, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>. Acesso em: 02 nov. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras. 2ª edição. São Paulo: 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAES, Décio. **A república do capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher sob o modo de produção capitalista**. Contexto, n.1, São Paulo, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil in Stephanou, M e Camara, M H B. (orgs.) **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III – Século XX, Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2005. p. 29-38.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 13-36.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKER, P. A escrita da História. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, no 2, jul./dez. 1995.

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

SEGATO, Rita Laura. **Las Estructuras Elementales de la Violencia**: Contrato y Status en La Etiología de la Violencia. Brasília: Série Antropologia: 334, 2003.

SEGATO, Rita Laura. “**Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**”. In.: e-cadernos ces [Online], 18, p.106-131, 2012.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, p. 147. 2012.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim**: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930). Faculdade de educação. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

SILVA, Tuane Pacheco da. **Mulheres pretas na ciência: cartografia existencial de pesquisadoras docentes de programas de pós-graduação em comunicação das universidades federais de Goiás e de Minas Gerais**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SOIHET, Rachel. **Histórias das mulheres**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. Domínios da história. 2ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

TALENSES GROUP; INSPER. **Panorama Mulheres 2023**: o avanço delas na liderança é silencioso, mas contínuo. HSM Management, 2023. Disponível em: <https://revistahsm.com.br/panorama-mulheres-2023-o-avanco-delas-na-lideranca-e-silencioso-mas-continuo/>. Acesso em: 2 maio 2025.

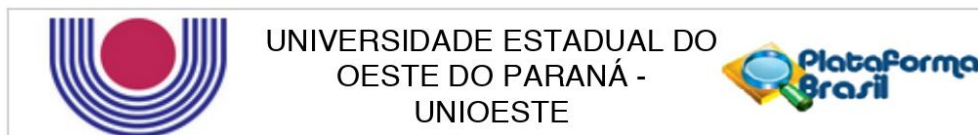
TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **História da educação brasileira**: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

UNESCO. **#EDUCASTEM2030**: iniciativa de mobilização e advocacy pela educação para meninas e mulheres nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática no Brasil. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381909>. Acesso em: 2 maio 2025.

VALEIRO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. Da comunicação científica à divulgação. **Transinformação**, v. 20, n. 2, p. 159-169, 2008. ISSN: 2318-0889 [Epub]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tinf/a/jXWgggXgBhXfsT57JDVbghp/?lang=pt>>. Acesso em: 16 out. 2023.

VOGEL, Lise. **Marxismo e opressão às mulheres**: rumo a uma teoria unitária. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

APÊNDICE 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulheres na Ciência. De bruxas a cientistas: Uma análise crítica sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020).

Pesquisador: JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77990424.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.765.584

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem por objetivo investigar a docência feminina no Instituto Federal do Paraná, examinando discursos que implicaram na constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica. Neste sentido, faremos uma análise a respeito da feminização da docência na educação profissional, no contexto da sociedade de classes. Iremos considerar em que momento da história a docência passou a se constituir feminina. Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do Instituto Federal do Paraná no ensino, sobretudo, na produção da ciência. Em que medida os estereótipos de gênero influenciaram a decisão das pesquisadoras em suas escolhas? Buscaremos compreender como a educação profissional, historicamente, se constitui em um espaço predominantemente masculino. De „bruxas“ à cientistas, como ocorreu este processo histórico das mulheres que fizeram e fazem ciência? Através de pesquisa de campo faremos um levantamento de dados quantitativos no que se refere à presença feminina, no quadro de docentes, mediante questionários e entrevistas semiestruturadas, para entender suas trajetórias, áreas de atuação, considerando em que medida os estereótipos de

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

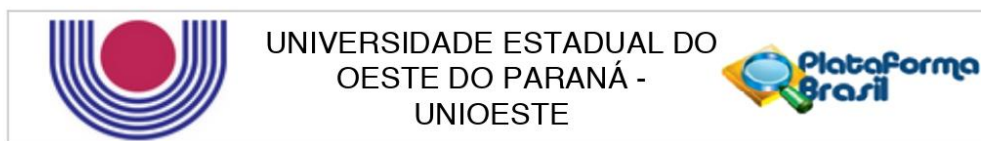
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.765.584

gênero influenciaram a decisão das pesquisadoras em suas escolhas. Analisaremos os eixos tecnológicos de maior concentração, em componentes curriculares técnicos ou do núcleo comum, para identificarmos por curso a predominância das mulheres. Mesmo que atualmente as mulheres sejam responsáveis por metade de toda produção científica no Brasil, e uma crescente esteja ocorrendo neste percentual de participação da produção científica, dependendo da área, elas não ascendem em suas carreiras, ou não são incentivadas academicamente como os homens. Analisaremos qual o percurso de aprendizagem e profissionalização destas mulheres cientistas responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento científico em suas respectivas áreas, interseccionada às questões de gênero.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral é compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do Instituto Federal do Paraná, examinando discursos que implicaram a constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica na instituição.

Examinaremos como a educação profissional e tecnológica, historicamente, constitui-se em um espaço predominantemente masculino. De *‘bruxas’* designadas na Idade Média como aquelas que praticavam ações que a sociedade não conseguia compreender, a cientistas na contemporaneidade, como ocorreu esse processo histórico das mulheres que fizeram e fazem ciência?

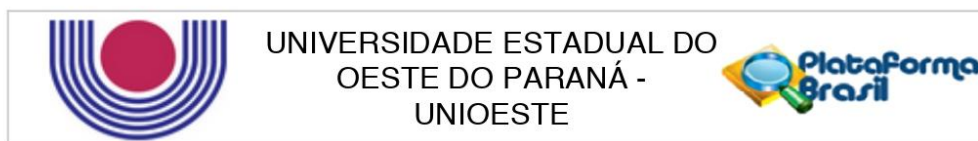
Objetivo Secundário:

Analisar, historicamente, a presença da mulher na ciência; discutir a feminização da docência, especialmente, na educação profissional e examinar a identidade da mulher cientista na tentativa de entender as relações que condicionam sua pouca representação e visibilidade no campo científico. Acreditamos que, ao analisar a trajetória das mulheres pesquisadoras, contribuimos com a questão elucidada da invisibilidade feminina na ciência, num movimento de releitura da história.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619	CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITARIO	
UF: PR	Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092	E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.765.584

Risco mínimo às participantes, que se limita à possível sensação de desconforto em expor práticas institucionais e/ou relembrar vivências desagradáveis. Os riscos são minimizados pela garantia do sigilo e a pesquisadora estará atenta à qualquer situação adversa, tomando as medidas necessárias para dirimir problemas que possam surgir.

Benefícios:

Ressaltamos a relevância e a contribuição desta pesquisa para a produção de conhecimento acerca dos processos de invisibilidade e inclusão das mulheres na ciência. Espera-se que os resultados possam incentivar e subsidiar ações que proporcionem avançar ainda mais nesse processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indica ser importante para a área e para os envolvidos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e adequados

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2277752.pdf	15/04/2024 10:33:48		Aceito
Outros	Roteiro_de_questionario.docx	15/04/2024 10:33:19	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	06/03/2024 10:01:48	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Formulario_pesquisa.pdf	05/03/2024 14:39:33	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_pesquisa.pdf	05/03/2024 14:25:33	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

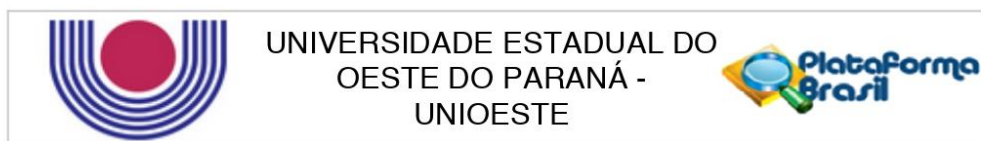
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.765.584

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_c.pdf	05/03/2024 14:22:38	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	29/01/2024 15:09:41	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 15 de Abril de 2024

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO
UF: PR **Município:** CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulheres na Ciência. De bruxas a cientistas: Uma análise crítica sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020).

Pesquisador: JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77990424.0.3001.8156

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.849.819

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como título "Mulheres na Ciência. De bruxas a cientistas: Uma análise crítica sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)."

E é de responsabilidade da pesquisadora JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI.

O projeto pretende "investigar a docência feminina no Instituto Federal do Paraná, aaminando discursos que implicaram na constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica."

O projeto realizará uma "análise a respeito da feminização da docência na educação profissional, no contexto da sociedade de classes."

Os participantes da pesquisa serão as "docentes mulheres, que estejam atuando nos cursos de Humanas e Engenharias".

São descritos os custos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme informações do projeto, o objetivo geral é: "compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do Instituto Federal do Paraná, examinando discursos que implicaram a constituição de mulheres como produtoras e

Endereço: Rua Emilio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 6.849.819

disseminadoras da produção científica na instituição. Examinaremos como a educação profissional e tecnológica, historicamente, constitui-se em um espaço predominantemente masculino. De *“bruxas”* designadas na Idade Média como aquelas que praticavam ações que a sociedade não conseguia compreender, a cientistas na contemporaneidade, como ocorreu esse processo histórico das mulheres que fizeram e fazem ciência?”

E o objetivo Secundário buscará "Analisar, historicamente, a presença da mulher na ciência; discutir a feminização da docência, especialmente, na educação profissional e examinar a identidade da mulher cientista na tentativa de entender as relações que condicionam sua pouca representação e visibilidade no campo científico. Acreditamos que, ao analisar a trajetória das mulheres pesquisadoras, contribuimos com a questão elucidação da invisibilidade feminina na ciência, num movimento de releitura da história."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta os riscos e suas formas de minimização no TCLE.

De acordo com informações presentes no TCLE, os riscos da pesquisa e suas formas de minimização são: "Risco mínimo às participantes, que se limita à possível sensação de desconforto em expor práticas institucionais e/ou relembrar vivências desagradáveis. Os riscos são minimizados pela garantia do sigilo e a pesquisadora estará atenta à qualquer situação adversa, tomando as medidas necessárias para dirimir problemas que possam surgir."

Os benefícios apresentados são: "Ressaltamos a relevância e a contribuição desta pesquisa para a produção de conhecimento acerca dos processos de invisibilidade e inclusão das mulheres na ciência. Espera-se que os resultados possam incentivar e subsidiar ações que proporcionem avançar ainda mais nesse processo."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande importância para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos necessários para a apreciação por parte do CEP foram apresentados.

Recomendações:

Em protocolos futuros, atentar para o fato de que os critérios de exclusão não devem ser a negação ou o inverso dos critérios de inclusão. E, também, porque não desejar participar da

Endereço: Rua Emilio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 6.849.819

pesquisa é um direito de quem é convidado. Uma vez que ele não deseje participar, ele não poderá ser incluído na pesquisa e, portanto, não poderá ser dela excluído.

Em protocolos futuros, também atentar para a importância de informar aos participantes no TCLE o tempo que está previsto que ele precise se dedicar a resposta do instrumento de coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto e considerando as resoluções brasileiras que normatizam a ética na pesquisa envolvendo os seres humanos, este comitê, após deliberação, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Comunicações gerais:

- solicitar à secretaria do CEP/IFPR uma via do TCLE ou, quando for o caso, do TALE, com carimbo, sendo este o modelo a ser utilizado junto aos participantes. Entrar em contato com a secretaria do CEP/IFPR pelo e-mail cep@ifpr.edu.br, informando o número do CAAE do Protocolo de Pesquisa;
- deve-se apresentar a este CEP relatórios PARCIAL (demonstrando fatos relevantes e resultados parciais do desenvolvimento da pesquisa) e FINAL, através da Plataforma Brasil (PB), conforme o modelo disponibilizado na página eletrônica do CEP/IFPR. O envio deve ser feito no modo: NOTIFICAÇÃO;
- solicitações que impliquem ALTERAÇÕES do projeto (inclusão de pesquisadores ou colaboradores, alteração de instrumento de coleta de dados, comunicação de interrupção da pesquisa, inclusão de pesquisadores, mudanças no cronograma, entre outras) ou comunicação da ocorrência de eventos adversos devem ser enviadas no modo EMENDA. No caso de modificações, a Emenda, apresentada de forma clara e sucinta, deve ser enviada ANTES de que estas sejam colocadas em prática. Deve-se enviar, também, TODOS OS DOCUMENTOS nos quais houver modificação, destacando nos documentos os trechos modificados. Atentar para a necessidade de alterações no cronograma;
- **IMPORTANTE:** a pesquisa deve ser realizada em acordo com o que consta e está previsto no protocolo apreciado e aprovado pelo CEP/IFPR. Qualquer modificação realizada no projeto que chegue ao conhecimento do Comitê e que não tenha sido comunicada, via EMENDA, e

Endereço: Rua Emilio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR**



Continuação do Parecer: 6.849.819

aprovada pelo CEP/IFPR, poderá resultar em parecer de NÃO APROVADO para o relatório do projeto e será comunicada aos órgãos responsáveis.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Roteiro_de_questionario.docx	15/04/2024 10:33:19	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	06/03/2024 10:01:48	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_pesquisa.pdf	05/03/2024 14:25:33	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_c.pdf	05/03/2024 14:22:38	JACQUELINE MARIA DUARTE LEWANDOWSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 26 de Maio de 2024

Assinado por:
CLAUDIONEI CELLA PAULI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br

APÊNDICE 2

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

Pesquisadores responsáveis: João Carlos da Silva (orientador) e Jacqueline M. D. Lewandowski (orientando).

Prezada docente,

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada **"MULHERES NA CIÊNCIA - DE BRUXAS A CIENTISTAS: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008 - 2020)"**. Tem como objetivo compreender como se deu, historicamente, a inserção da presença feminina na docência do Instituto Federal do Paraná, examinando discursos que implicaram na constituição de mulheres como produtoras e disseminadoras da produção científica na instituição. O preenchimento deste formulário levará, aproximadamente, 15 minutos.

Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e do Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Para prosseguir, você deverá acessar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (link abaixo), para conhecimento e ciência das informações referente à pesquisa e, caso concorde com os termos e aceite contribuir, clicar em "Li e ACEITO participar desta pesquisa" abaixo para o preenchimento do questionário.**

TCLE: <https://drive.google.com/file/d/1mDEfDnmoHltp5dxy6La6jyMnMEPZU0bz/view>

Quaisquer outras dúvidas ou esclarecimentos, nos encaminhe e-mail (jacqueline.lewandowski@ifpr.edu.br).

Sua participação é muito importante para o êxito desta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua participação e colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

2. Nome Completo *

3. Após a leitura do TCLE para participar desta pesquisa, responda: *

Marque todas que se aplicam.☐ Li e ACEITO participar desta pesquisa.

Seção 1

4. 1. Idade

5. 2. Quanto tempo de docência? E no IFPR?

6. 3. Qual a sua área de formação?

7. 4. Por que você escolheu sua profissão? Alguém ou algo (financeiro) a influenciou nessa escolha?

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

8. 5. Atua em componentes do núcleo comum ou das técnicas? Em qual nível? Médio/Superior ou ambos? Em quais cursos?

Seção 2

9. 6. Na sua área, existem mais docentes homens ou mulheres? Foi sempre assim, desde a sua formação?

10. 7. Passou pela maternidade na sua formação? Ou durante sua carreira? Enfrentou alguma dificuldade?

11. 8. Se possui filha/o(s), quando esta/e adoece, quem o/a assiste durante o horário de trabalho? Você ou seu esposo(a)/companheiro(a) (se houver)?

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

12. 9. Como é conciliar a família/vida pessoal e a profissional? Teve/tem apoio de alguém?

13. 10. Já recusou algum cargo ou outra oportunidade/compromisso de trabalho (viagem para participar de congresso/evento) por dificuldades em conciliar família e trabalho?

14. 11. Você iniciou sua carreira na EPT (Educação, Profissional e Técnica)? Você sentiu que a sua formação contemplou as especificidades da EPT? Quais os principais desafios para uma docente da sua área na EPT?

15. 12. Você entende que existem áreas da EPT tipicamente femininas?

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

16. 13. Para você, as questões de gênero tiveram, em algum momento, peso na escolha da sua trajetória acadêmica e profissional? Porque?

17. 14. Atua ou atuou em algum cargo de gestão durante sua carreira? Foi indicada ou eleita? Como foi?

Seção 3

18. 15. Você considera que houve um avanço na presença da mulher na sua área na docência?

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

19. 16. O que falta para as mulheres serem vistas no mesmo nível de igualdade com os homens em relação à capacidade de liderar e de se promover profissionalmente?

20. 17. Você se vê como uma cientista? Qual a representação que você tem de cientista?

21. 18. Você lidera ou faz parte de algum grupo de pesquisa?

22. 19. Você orienta alunos em alguma atividade de ensino, pesquisa e extensão? Quantos?

06/05/2025, 10:15

Mulheres na Ciência - De bruxas a cientistas: Uma análise sobre a presença feminina na docência no IFPR (2008-2020)

23. 20. Você já sofreu assédio moral ou “brincadeiras” sexistas no ambiente de trabalho? Entre colegas ou entre estudantes? Já sentiu preconceito ou discriminação por ser mulher? Ou em relação a sua atuação na docência na sua área? Como foi?

24. 21. Você se considera uma profissional realizada?

25. 22. Você entende que as mulheres estão inseridas, de fato, no campo da ciência, ou seja, na produção e divulgação do conhecimento?

Muito obrigada por sua contribuição.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários