

A passos largos: meninas da periferia rumo à universidade e seus dilemas psicossociais

Recebido: 17.10.19
Aprovado: 18.12.19

Tania Mara Campos de Almeida*

Katia Tarouquella Brasil**

Dianne Magalhães Viana***

Simone Lisniowski****

& Valérie Ganem*****

* Tania Mara Campos de Almeida é professora do Departamento de Sociologia/Instituto de Ciências Sociais e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres/Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
Orcid: 0000-0003-4147-7668.
<taniamaraca@unb.br>.

** Katia Tarouquella Brasil é professora do Departamento de Psicologia Clínica e do Laboratório de Psicopatologia, Linguagem e Psicanálise/Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
Orcid: 0000-0002-3988-0784.
<ktarouquella@gmail.com>.

*** Dianne Magalhães Viana é professora do Departamento de Engenharia Mecânica/Faculdade de Tecnologia e do Programa de Pós-Graduação em Design/ Departamento de Design da Universidade de Brasília, Brasília,

Resumo: A divisão sexual do trabalho ainda é marca discriminatória na sociedade brasileira, cabendo às mulheres os trabalhos precarizados e menos valorizados. Ao refletir sobre os temas gênero e educação, o artigo identificou as contribuições do “Meninas velozes”, projeto de extensão e pesquisa interdisciplinar, no enfrentamento a esse cenário, a partir do fortalecimento do aprendizado e de dimensões psicossociais. Tal projeto é conduzido por professoras e pesquisadoras das engenharias, ciências sociais e humanas da Universidade de Brasília (UnB) e da Université Paris 13 (França). Suas ações ocorrem em escola pública na periferia do Distrito Federal desde 2013 e atingiu, nestes seis anos, mais de 100 meninas. Foram aplicados questionários para coleta de dados socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas junto a 16 alunas da UnB, egressas do projeto. Seus relatos evidenciaram situações que ameaçam sua permanência e integração na universidade e que fragilizam a saúde mental, como assédio, restrições materiais e conflitos pessoais.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Saúde mental. Extensão universitária.

Wide steps: peripheral girls towards university and its psychosocial dilemmas

Abstract The sexual division of labor is still a discriminatory mark in Brazilian society, leaving women with precarious and less valued works. In reflecting on gender and education, this article identified the contributions of the “Meninas velozes”, a interdisciplinary project of extension and research, in facing this scenario from the strengthening of learning and psychosocial dimensions. This project is led by professors and researchers from engineering, social sciences and humanities of Universidade de Brasília (UnB) and Université Paris 13 (France). Its actions have been taking place in public school on the outskirts of the Federal District since 2013 and has reached more than 100 girls in these 6 years. Questionnaires were applied to collect socioeconomic data and semi-structured interviews with 16 students from UnB, former project participants. Their reports highlighted situations that threaten their permanence and integration in the university and weaken mental health, such as bullying, material restrictions and personal conflicts.

Key words: Gender. Education. Mental health. University extension.

Brasil.
Orcid: 0000-0001-
8396-8022.
<dianne.magav@
gmail.com>.

**** Simone
Lisniewski é
professora do
Departamento
de Teoria e
Fundamentos/
Faculdade de
Educação da
Universidade de
Brasília, Brasília,
Brasil.
Orcid: 0000-
0002-3035-8164.
<psicosimone@
gmail.com>.

***** Valérie Ganem
é pesquisadora
do Laboratoire
Unité Transversale
de Recherche
Psychogénèse et
Psychopathologie
(UTRPP), associada
do laboratório
Psychologie Clinique,
Psychopathologie et
Psychanalyse (PCPP)
de l'Université de
Paris mestre de
conferências da
Université Sorbonne
Paris Nord, Paris,
França, membro
da Associação
Internacional dos
Especialistas da
Psicodinâmica e
de Psicopatologia
do Trabalho (PDT).
<ganemvalerie@
gmail.com>.

Introdução

A análise da divisão social e sexual do trabalho – proposta por Helena Hirata e Danièle Kergoat (1988) – alertava, na década de 1980, para a exclusão ou reduzida representação das mulheres em algumas áreas laborais tradicionalmente masculinas. Essa situação revelou elementos complexos da dominação de gênero no mundo contemporâneo, quando se supunha alcançar níveis mais equânimes entre homens e mulheres nas relações de produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Afinal, nesse mundo de princípios igualitários, a seara do trabalho constitui importante referência para a determinação de direitos e deveres, inclusão social, padrões de identidade e sociabilidade, comportamento político, estilos de vida e modelos de família.

Análises mais recentes – a exemplo de Bila Sorj (2000) – mostram que as condições de gênero, raça e sexualidade, juntamente com classe social, passaram a compor o quadro teórico de entendimento das dinâmicas das relações de trabalho e das formações profissionais. Os indivíduos ou os grupos de trabalhadores(as), portanto, não respondem apenas a fatores de ordem econômica, tecnológica ou política do espaço público (os quais têm sido privilegiados nas explicações sociológicas tradicionais). A posição diferencial de homens e mulheres no âmbito doméstico atua até mesmo nas oportunidades de cada um(a) nas escolhas das carreiras, na oferta de mão de obra no mercado, nos postos laborais e salários.

O tripé das categorias “gênero”, “raça” e “classe” intervém de modo importante na educação formativa de jovens e na divisão social do trabalho, especialmente no Brasil, com longa tradição patriarcal, racista e classista. Haja vista que a desigualdade salarial e a discriminação no trabalho, a pobreza e a exploração do trabalho doméstico têm forte impacto na vida das mulheres. Karin Stallard, Barbara Ehrenreich e Holly Sklar (1983), a propósito, evidenciam como essas desigualdades impactam a saúde física e mental das mulheres. Em geral, são mal remuneradas, exploradas e sobrecarregadas com demandas domésticas e têm poucas oportunidades de ascensão na carreira.

As mulheres recebem as piores remunerações da sociedade contemporânea. As mulheres negras são ainda mais afetadas pelas condições de pobreza e discriminação estrutural, pois o racismo torna as condições de enfrentamento da desigualdade ainda mais difíceis: por mais que completem os estudos, permanecem nas piores posições em comparação aos homens e às mulheres brancas. Ao se manifestar de modo interseccionado, o referido tripé evidencia a exclusão das pessoas negras – em especial das mulheres negras – dos lugares de reconhecimento, prestígio, distribuição de recursos e de avantajadas remunerações.

Kimberlé Crenshaw (2002) elaborou e deixou operacional às ciências sociais e humanas e aos movimentos feministas de mulheres negras o termo interseccionalidade, que já havia surgido nesse meio nos anos 1960 e 1970. O termo aponta para a existência de grupos em condições de múltiplas, constitutivas e invisíveis opressões. A vida das mulheres negras está, portanto, submetida a sistemas inter-relacionados de poder, como as formas próprias de suas resistências estariam moldadas por condições imbricadas de gênero, raça, classe, sexualidade, religião e até mesmo de outros marcadores sociais, a depender da situação em análise. As políticas públicas, por exemplo, têm impactos variados nos grupos de mulheres. E estas também são representadas na cultura de forma diferente, sofrendo a discriminação a partir de diferentes preconceitos e formas de dominação articulados entre si.

Por um lado, essa situação nos remete a algumas reflexões:

- De que modo a organização social coloca os sujeitos em uma posição de submissão a essas categorias de gênero, classe e raça?
- E que inscrições subjetivas essa posição marca o sujeito e lhe acarreta sofrimento psíquico?

Por outro lado, a preocupação em refletir e contribuir para a transformação desse cenário de opressões interseccionadas levou-nos até à escola, espaço em que as questões relacionadas à formação e futura ocupação do espaço social pela via do trabalho se faz presente.

Nessa atuação, seguimos diretrizes norteadas por importantes movimentos ocorridos em décadas anteriores, pautados por:

- Em 1981, a criação da Rede de Educação Popular entre Mulheres (Repem), que visa estimular a educação de meninas na América Latina.
- Em 1993, na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, o lançamento de uma carta que determina às mulheres “o acesso igualitário à educação em todos os níveis”.
- Em 2016, a garantia de livre acesso à educação para as meninas e mulheres em todos os níveis educacionais até 2030, por parte de vários líderes mundiais.
- Em acordo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), esses líderes se comprometeram que,

até 2100, todas as crianças de baixa renda completarão o ensino fundamental básico.

▫ Paralelamente, a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu como terceiro item nas metas do desenvolvimento do Milênio a promoção da igualdade de gênero e a capacitação das mulheres.

Uma avaliação realizada em 2006 mostrou que houve avanços no cenário mundial. No entanto, as mulheres enfrentam inúmeros desafios para permanecerem e darem seguimento aos estudos. O relatório da ONU de 2013 informou que dois terços da população analfabeta no mundo é de mulheres e não há mudanças significativas nesses dados até 2018. A maioria dos projetos nessa frente enfatiza o ganho econômico com a educação e sugere que as questões do ensino às meninas seja um ponto de enfrentamento, assim como um currículo escolar inclusivo que estimule seus estudos avançados, articulados com as possibilidades e necessidades locais.

Além disso, sabe-se que, durante a vida escolar e universitária, crianças e jovens trazem inscrições sociais e psíquicas de sua história familiar e as marcas que essa experiência lhes imputa. Ou seja, a família e o contexto social que circundam a escola reproduzem modos de relações sociais excludentes, marcam a subjetividade e atingem a saúde mental dos(as) alunos(as). A escola também corre o risco de fortalecer estereótipos de gênero, raça e classe social, reproduzindo os preconceitos socialmente construídos e vários tipos de violências intra e intergrupos sociais. Daniel Miranda, Claudia March e Lilian Koifman (2019) destacam que, no ambiente escolar, as práticas de cuidados devem promover uma educação emancipadora que coexista no interior de um modelo social excludente e classista, o que coloca em risco a saúde mental desses(as) jovens (Lucca, 2016).

1. Projetos como PretaLab e Maria Lab, que incentivam meninas a cursarem as áreas de exatas. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Mais-engenheiras-Jornal-O-Globo.pdf>>.

Existem hoje projetos¹ que buscam ampliar o perfil de ensino voltado para as jovens de periferias urbanas, com especial atenção para esses fatores de vulnerabilidade na reprodução de opressões e fragilidades psicoafetivas. Dentre eles, o projeto “Meninas velozes”, ora aqui apresentado, que tem como objetivo a disponibilização de conteúdos das ciências exatas a estudantes mulheres do ensino médio público, bem como o incentivo à continuidade da educação em nível superior e a desmistificação de impedimentos para ingresso em áreas de trabalho predominantemente masculinas.

Paralelamente a esses projetos, destacam-se as políticas públicas de democratização da universidade, desenvolvidas de modo significativo no país a partir dos anos 2000, as quais convocaram as escolas públicas de ensino médio a se mobilizarem

para preparar seus/suas alunos(as) à nova realidade: a universidade. Em 2012, foi aprovada a Lei de Cotas, determinando que instituições federais brasileiras reservassem 50% das vagas para estudantes oriundos(as) de escolas públicas, negros(as) e indígenas. Nesse contexto, abria-se maior possibilidade de acesso para esses grupos – nos quais se inserem as meninas de periferia – aos extratos superiores e mais bem qualificados da educação, uma vez que as universidades públicas lhes eram inatingíveis.

Fernando Guarnieri e Lucy Melo-Silva (2017) afirmam que as cotas nas universidades se constituíram numa forma de combater o racismo e promover reparação de parte dos danos históricos que atingiu principalmente a população negra. Nesse sentido, pela via das cotas, a universidade passou a refletir a diversidade da população brasileira, além de valorizar a identidade de grupos raciais, étnicos e sociais, tanto que jovens desses grupos foram os(as) primeiros(as) a ingressarem em instituições que ninguém de suas famílias ou comunidades tinha frequentado até então. As conformações sócio-históricas acerca do ensino superior – como espaço historicamente destinado às camadas mais ricas da população brasileira com vistas à manutenção de privilégios econômicos e de oportunidades concentradas nesses segmentos – sempre impediram o acesso das jovens negras e indígenas de periferia aos seus quadros. Essa exclusão expressa o silenciamento de suas experiências e vivências na sociedade, reforçando as condições de subalternização (Mayorga & Souza, 2012; Ortega, 2011; Carvalho & Segato, 2002).

Além disso, a estrutura acadêmica apresenta uma dinâmica que inferioriza epistemologias e formas de expressão advindas desses corpos e mentes. Na perspectiva de gênero, Tânia Mara de Almeida (2018) afirma que a universidade se sustenta historicamente pela deslegitimação dos saberes gerados por perspectivas feministas. Alerta ainda sobre os mecanismos históricos de negação nos espaços universitários em relação aos segmentos não localizados no padrão hétero-patriarcal, branco e elitista. Neles, perpetuam-se o imaginário e as representações sociais que estigmatizam as mulheres – em especial pobres, negras e indígenas – quanto à sua capacidade intelectual e essencialidade em ocupações precarizadas de cuidados (Gonzalez, 1988).

Inserido nesse contexto, o projeto “Meninas velozes” não atua apenas como iniciativa a facilitar o entendimento de conteúdos às participantes. Volta-se fortemente à discussão e à reflexão sobre ser menina de periferia com limitadas possibilidades de inserção no ensino superior e como esta posição as inscreve em um lugar social e subjetivo com implicações de diversas ordens às suas autonomias e autoestimas. O projeto se apresenta contribuindo, portanto, para a promoção da saúde mental das meninas diante do fortalecimento de suas identidades, da ampliação de

suas perspectivas futuras de formação e na prevenção de conflitos psicossociais no ambiente universitário que passam a pertencer, conforme este artigo objetiva analisar a seguir.

Mulheres jovens de periferia na UnB e o projeto “Meninas velozes”

Sensibilizadas pela pouca representatividade das mulheres nos cursos de engenharia, professoras da Faculdade de Tecnologia (UnB), Departamento de Engenharia Mecânica, iniciaram um projeto de extensão e pesquisa em 2013, tendo em vista contribuir com a formação, a inclusão social e a equidade de gênero nas carreiras relacionadas a áreas *Science, Technnology, Engineering and Mathematics* (Stem). Com base em um conjunto de ações planejadas e integradas com os programas de ciências exatas e outras matérias do currículo do ensino básico, foram elaboradas atividades de extensão com apoio de graduandas, utilizando métodos de aprendizagem ativa para escolas.

Com a intenção de criar impacto em escolas de comunidades vulneráveis, decidiram por intervir junto a uma escola pública secundarista localizada em uma região do Distrito Federal apresentando baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Nesse sentido, o projeto se ampliou e a ele se somaram professoras estudiosas da temática de juventude e gênero, bem como professoras de engenharia do *campus* UnB/Gama (DF). A escola escolhida situa-se na cidade de Santa Maria (DF), onde havia cenário de abandono crescente da escolarização por parte das meninas, gravidez precoce e violência. Situações que apontavam para o fato de que as alunas estariam em fragilidade social e psíquica.

O nome “Meninas velozes” – atribuído ao projeto – evidencia a oposição em relação à tradicional construção social de gênero, de que as meninas, em sua maioria e diferentes dos meninos, não são atraídas por corridas de carros, são quietas, passivas e obedientes. Assim, o nome do grupo esteve presente nas temáticas das oficinas sobre gênero e educação/psicologia, gerando discussões e reflexões sobre o lugar das mulheres no mundo acadêmico, no trabalho, no contexto familiar e nas relações amorosas.

O projeto se consolidou ao longo destes seis anos e atualmente há duas linhas de trabalho e de pesquisa inter-relacionadas:

i. aspectos educacionais em Science, Technnology, Engineering, Arts and Mathematics (Steam)²;

2. Utilizamos o conceito de uma metodologia de aprendizagem capaz de articular as áreas de ciências, tecnologia, engenharia, arte e matemática como abordagem prática e integrada, objetivando promover autoconfiança, desenvolver competências, propiciar autonomia, enfim, motivar meninas do ensino básico para as áreas de ciências exatas e engenharias.

ii. aspectos psicossociais, educativos e de gênero – linha que inclui pesquisadoras da sociologia, educação e psicologia.

No contexto da extensão universitária, o projeto está formatado em três níveis:

i. as professoras atuam na gestão e avaliação do ambiente de aprendizagem e orientação das estagiárias;

ii. as estagiárias – alunas de graduação na área das exatas – planejam, propõem e desenvolvem as atividades a serem aplicadas;

iii. as estudantes de ensino médio executam as atividades, que, em geral, são práticas.

As atividades são acompanhadas por uma professora da Faculdade de Tecnologia, juntamente com um(a) professor(a) da escola pública onde o projeto é desenvolvido. As atividades do projeto são baseadas em oficinas pedagógicas temáticas, com foco nos conceitos e nas experiências em matérias fundamentais às áreas das exatas.

Para complementar as oficinas pedagógicas, dois espaços foram incluídos:

i. um espaço reflexivo no qual são discutidos e confrontados estereótipos de gênero e raça, com utilização do recurso de rodas de conversa; e

ii. um espaço testemunho, que consiste nos depoimentos de mulheres, engenheiras e pesquisadoras na área de exatas, e a relação entre suas vidas e os desafios de suas carreiras.

Além das oficinas pedagógicas, das rodas de conversa e do espaço testemunho, são realizadas visitas educativas – laboratórios de física e de engenharia da UnB, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), *makerspaces*, kartódromos etc.

Em sua história, foram realizadas aproximadamente 50 oficinas, 25 visitas técnicas e 30 palestras-testemunho. A integração das participantes do projeto com a escola ocorreu de forma intensa, de modo que houve grande aproximação entre estas, os(as) professores(as) e a gestão. O impacto do projeto atingiu diretamente as participantes, suas famílias, a escola e a própria Faculdade de Tecnologia (UnB).

Desde a sua criação, a cada ano, o projeto é contemplado em edital de iniciação científica júnior e as estudantes de ensino médio receberam uma bolsa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 2018, no valor de R\$ 100,00. A bolsa possibilitou a inserção dessas meninas no âmbito acadêmico e isto teve um impacto

importante para que se sentissem valorizadas e integrantes de uma política pública, que as tirava da invisibilidade e lhes agregava valor social e subjetivo.

O “Meninas velozes” vem se transformando e, nos últimos anos, consolidando a integração entre as áreas exatas, sociais e humanas, bem como reafirmando seu compromisso social com a educação e as problemáticas de gênero e raça. Recentemente, outra frente de pesquisa que constituímos se refere aos seus impactos na UnB por meio da identificação, a partir do ingresso em cursos dessa universidade, do perfil socioeconômico e racial das graduandas dele provenientes. Ou seja, quem são as ex-“meninas velozes” que entraram na UnB? Além disso, objetivamos discutir e analisar os desafios que enfrentam dentro e fora da universidade: suas identidades de gênero e raça, seus contextos sociais, suas comunidades e famílias, condições socioeconômicas e origem escolar. Em decorrência das dificuldades enfrentadas pelas estudantes, temos buscado compreender seus processos de agenciamento e autonomia, conjecturando sobre as estratégias de resistência que manejam no dia a dia – individual e coletivamente – para subversão de barreiras no ambiente universitário, conforme aqui mostraremos.

Conhecendo o “Meninas velozes”: intervenções na escola

Oficinas pedagógicas

Carla Cabral (2005) afirma que uma educação tecnológica crítica é transformadora e capaz de dirimir ou acabar com as dissonâncias de gênero, subvertendo a ideia corrente de que não se consegue modificar estruturas abstratas do campo tecnológico. Assim, as oficinas pedagógicas tiveram como base o uso de métodos de aprendizagem ativa, como práticas *hands on* e *problem based learning* (PBL) (aprendizagem baseada em problemas), explorando conceitos relacionados a aplicações da engenharia sobre automóveis de competição, sistemas mecânicos, circuitos elétricos, processos químicos, contextualizando os conteúdos de física, matemática e outras matérias com problemas reais e atividades lúdicas. Esses métodos, além de atrativos, permitem às estudantes serem protagonistas na construção do conhecimento, de modo que processam o aprender significativo, o que implica dar significado, sentido e aplicabilidade ao que se aprende (Moraes & Manzini, 2006). Esse modo de intervir também lhes possibilita a aproximação com conteúdos muitas vezes por elas considerados inacessíveis e exclusivos do universo masculino.

Essas oficinas são planejadas e executadas pelas estagiárias, sob orientação de professoras da Faculdade de Tecnologia (UnB), como já havia sido salientado. Destaca-

-se a importância de serem mediadas por graduandas em exatas, com idades próximas às das alunas de ensino médio, tornando-se exemplos de mulheres interessadas e atuantes na área. Só essa presença das estagiárias traz em si a concretização de que mulheres também podem ter afinidade com o mundo pensado inicialmente como masculino, conforme a pesquisa adiante mostra.

Oficinas de Fotolinguagem®

Uma das intervenções grupais e de caráter psicossocial é a Fotolinguagem®, instrumento criado em 1965 pelos psicólogos e psicossociólogos de Lyon (França), Claire Bélise e Alain Baptiste, que trabalhavam com adolescentes e com formação continuada. Posteriormente, foi desenvolvida por Claudine Vacheret, da Universidade de Lyon II, caracterizando-se como dispositivo promotor de cadeias associativas de cunho terapêutico e/ou educativo (Vacheret, 2008).

A Fotolinguagem® no “Meninas velozes” vem sendo realizada a partir de um conjunto de 48 fotografias, agrupadas por temas que interpelam as participantes por meio de suas imagens. Cada imagem por elas escolhida se relaciona com a discussão coletiva. Nessa perspectiva, as trocas intersubjetivas se constituíram num espaço de reflexão sobre o lugar das mulheres na comunidade e sobre o desejo de romper com a condição de submissão das mulheres da família, de forma que, por meio do grupo, as garotas se fortaleçam, se apoiem e se protejam contra a fragilização da saúde mental.

Essa intervenção teve, em 2017, oito encontros na escola, com uma hora e meia de duração cada, quando foram fomentadas discussões sobre relações de gênero, feminismo e educação. Nesse processo, destacaram-se três eixos temáticos (Alencar, 2017):

- i.* gênero, escola e comunidade;
- ii.* transgeracionalidade feminina; e
- iii.* mulheres no trabalho.

Na primeira intervenção (sobre gênero), as adolescentes mostraram entender que vivem em uma comunidade vulnerável e que, muitas vezes, terminar o ensino médio já é um passo importante. O ensino superior pode ser um projeto nem sempre realizável. Quanto ao segundo eixo, destacaram-se problematizações como o fato de suas mães e avós terem assumido ao longo da vida, em condições de precariedade material, uma posição de submissão aos homens e de trabalho do *care*.

3. Parte significativa dos dados coletados foram apresentados nos seguintes relatórios finais de iniciação científica (IC) em julho de 2019, a cargo de graduandas UnB, sob a orientação da primeira autora deste artigo e com apoio financeiro do CNPq: Cecília A. S. Palau, “Monitoras e alunas: cooperação entre universidade e sociedade no projeto ‘Meninas velozes’”; Elen Cristina R. Santos, “Perfil sociodemográfico, permanências e resistências de estudantes oriundas de uma escola pública na UnB – interfaces entre raça, gênero e classe”; Andressa V. Palmeira, “Ingresso de secundaristas do projeto ‘Meninas velozes’ em cursos de exatas e engenharias na UnB”. O último relatório recebeu o Prêmio Destaque de Iniciação Científica, área de Artes e Humanidades, no XXV Congresso de Iniciação Científica da UnB e XVI Congresso de Iniciação Científica do Distrito Federal, em setembro de 2019.

4. A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas foram submetidas à anuência prévia das participantes, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto ao último eixo, foi identificado que o lugar das mulheres no trabalho ainda é atravessado por uma divisão rígida entre homens e mulheres.

Ressaltamos que a possibilidade de reconstruir a história familiar das mulheres de cada participante e a abordarem no espaço coletivo, explicitando como se sentem em relação à posição inferior do feminino que marca a sociedade, se constituiu em espaço de cuidado com a saúde mental. Para essas adolescentes, estarem juntas discutindo questões de gênero, desmitifica a naturalização dessa posição também no campo do trabalho e da educação, possibilitando-lhes romper com sua repetição no presente. Nesse sentido, a autonomia das mulheres pode atuar como proteção à saúde mental e à violência, mas certamente não é um processo que se constrói sem suporte em rede. Por isso, promover trocas afetivas e elaborar conjuntamente os desafios a serem vencidos é um passo importante, como foi confirmado pela pesquisa exposta a seguir.

Método e procedimentos da pesquisa com ex-“meninas velozes” na UnB

A pesquisa aqui descrita e analisada se voltou para saber quem são hoje as graduandas que fizeram parte do “Meninas velozes”, a partir de um ano após sua criação – em 2013 – até 2018. Objetivamos identificá-las e, também, os sentidos, as reverberações e as referências que o projeto representa para elas, bem como intencionamos saber sobre seus desafios na vida universitária e como lidam com eles, de modo a enfrentarem dilemas psicossociais existentes em decorrência de suas condições sociais, de gênero e de raça e a preservarem sua saúde mental. Utilizamos, para tanto, método quali-quantitativo³.

Por meio de levantamento das aprovadas em cursos de graduação na UnB nos últimos cinco anos, entre 2014 e 2018, foram identificadas 20 ex-participantes, de um universo de 100 estudantes secundaristas que passaram pelo projeto. Desse total, o número significativo de 16 estudantes foram contactadas e proporcionaram um conjunto de dados organizados inicialmente de forma quantitativa – no caso, os perfis sociodemográficos e acadêmicos. As outras quatro estudantes não foram encontradas.

Tratou-se de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada por meio de entrevistas, além da aplicação de um questionário socioeconômico. Os instrumentos de coleta orientaram-se em duas fases: a aplicação de questionário⁴, com duas questões abertas ao final, e entrevista semiestruturada, para a qual foi elaborado um roteiro. Este foi destinado a sete das respondentes do questionário, as quais mostraram interesse e disponibilidade de colaborar com essa fase da pesquisa. As entrevistas foram tratadas por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin

(2011), seguindo a exploração e a interpretação do *corpus*, gravado e transcrito, via leitura flutuante que o reuniu e sistematizou em categorias temáticas, tendo em vista os objetivos investigatórios.

Por meio dessa análise de conteúdo, apreendemos particularidades da realidade sócio-histórica das entrevistadas com vistas a compreender quais os significados e sentidos que conformam suas narrativas referentes à trajetória escolar do ensino básico à universidade, a influência do “Meninas velozes”, suas escolhas profissionais e suas vivências com base em gênero, raça e classe no contexto universitário. Afinal, depoimentos são fonte de investigação que revelam dimensões subjetivas articuladas com dinâmicas sociais nas quais as pessoas se constituem, mostrando-se fontes ricas de aproximação dos fenômenos sociais (Lalanda, 1998).

Ressaltamos a importância de adequação de instrumentos diversos, capazes de contemplar a amplitude dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que “um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica” (Bauer & Gaskell, 2002: 18). Foram, portanto, utilizadas técnicas de pesquisa quanti-qualitativas, considerando que a construção de dados em ciências sociais e humanas fundamenta-se na formalização e acuidade metodológica e que “toda realidade social é ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa não cabendo qualquer dicotomia” (Demo, 2002: 364).

Resultados e discussão

Perfil sociodemográfico, racial e acadêmico das ex-“meninas velozes”

A partir dos dados obtidos, observamos que todas as 16 estudantes ainda são moradoras de Santa Maria (DF), se declararam negras e de baixa renda. Todas se definem na identidade de gênero como mulheres cisgênero e estão na faixa etária de 18 a 23 anos. Para a coleta da informação “raça/cor/etnia”, foi considerada a autodeclaração, conforme a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (branca, parda, preta, indígena ou amarela). Os resultados encontrados foram: ausência de estudantes indígenas; amarelas (6%); sendo mais expressiva a porcentagem de pretas (13%) e pardas (56%), que somadas contam 69%, enquanto brancas somam 25% do conjunto⁵.

Tais resultados corroboram pesquisas mais abrangentes sobre o perfil sociodemográfico e racial do corpo estudantil da UnB. Após 16 anos das cotas na universidade – e, posteriormente, pelo crivo social (Lei nº 12.711/2012) – levantamentos e

5. É importante registrar as fragilidades na autodeclaração em país cuja conformação sociorracial é de embranquecimento e racismo combinados ao “mito da democracia racial”. Esse fenômeno enfraquece historicamente a identificação e conscientização da autodeclaração.

estudos recentes trazem resultados positivos sobre o aumento da população preta e parda entre os(as) estudantes, superando o número de brancos, estes que, em 2002, compunham a esmagadora maioria da comunidade universitária – à época 97% brancos, 2% de negros e 1% de amarelos (Carvalho & Segato 2002). Ressaltamos que todas as respondentes ingressaram por alguma modalidade de cotas sociais e raciais, reafirmando o relevante papel das ações afirmativas como fator de mudança nos quadros de desigualdade na universidade.

Atualmente, pesquisas do Observatório da Vida Estudantil (OVE) apontam que aumentam progressivamente pessoas negras na instituição: em 2012, os discentes que se autodeclararam pardos representavam percentual de 33,7% dos(as) ingressantes na UnB, enquanto os(as) que preencheram o questionário como pretos(as) totalizavam 8,6%; e os(as) que se identificaram como brancos(as) eram 53,6%. Já, em 2017, os(as) pardos(as) subiram para 40% e os(as) pretos(as) para 10,6% (somando-se mais de 50%), ao passo que os(as) brancos(as) representavam 46,5% do corpo estudantil (Veloso, 2017).

Quanto ao perfil socioeconômico, a maioria das estudantes encontra-se em condições socioeconômicas de vulnerabilidade, com renda mensal bruta familiar de até dois salários mínimos (43% da amostra). Do total das respondentes, 75% recebem alguma das modalidades de auxílio socioeconômico da universidade (moradia, bolsa permanência, gratuidade no restaurante universitário). Esse quadro se coaduna com o resultado da “V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) – 2018”, organizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e realizada com estudantes de graduação de 63 universidades federais brasileiras. Essa pesquisa mostrou relativo aumento da população na faixa de “até 1,5 salário mínimo” ao longo dos últimos anos nas universidades. Em 2018, do total das Ifes, 70,2% do universo de estudantes estava nessa faixa, o que aponta para a necessidade de ampliação de políticas de assistência estudantil efetivas.

Os cursos nos quais as 16 participantes ingressaram estão nas três grandes áreas do conhecimento e estão detalhados no Quadro 1. As áreas de conhecimento mais expressivas foram ciências exatas, ciências humanas e sociais. A quantidade de estudantes em exatas aponta para certa influência do “Meninas velozes” (o que se confirmou nas entrevistas), considerando que a porcentagem de procura por cursos considerados femininos ainda persiste nas escolhas da maioria das estudantes.

Um dos fatores que implica na escolha do curso pelas jovens é a perspectiva de inserção no mercado de trabalho, o tempo de sua realização e os gastos com o mesmo.

QUADRO 1
 ÁREAS DE CONHECIMENTO CURSADAS PELAS
 “MENINAS VELOZES” NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

| Área de conhecimento | Estudantes (N) | |
|----------------------------|-------------------------|---|
| Ciências exatas | Engenharia aeroespacial | 1 |
| | Engenharia ambiental | 2 |
| | Ciências naturais | 1 |
| | Física | 1 |
| Ciências humanas e sociais | Serviço social | 2 |
| | Letras | 1 |
| | Filosofia | 2 |
| | Educação física | 2 |
| | Pedagogia | 2 |
| Saúde | Farmácia | 2 |

Por isso, para implementar um projeto de incentivo, é preciso considerar os vários fatores que impactam não somente no acesso, mas também na permanência das estudantes no ensino superior, dentre eles os fatores econômicos, culturais, de gênero, raça/etnia, entre outros. Portanto, o “Meninas velozes” busca ampliar a perspectiva de atuação profissional das estudantes sem direcionar escolhas profissionais, pois estas são avaliadas por elas, considerando diversos fatores pessoais e contextuais.

Observamos ainda que a maioria das “meninas velozes” (62%) encontra impedimentos para realizar os cursos nos prazos habituais. Há, para elas, dificuldade de aprovação em disciplinas mais exigentes e com conteúdos desafiadores em relação à base obtida no ensino médio, assim como a necessidade de integrarem-se em ambiente novo e diverso de suas comunidades originárias. Fatores esses estressores, que contribuem para o baixo rendimento, o alto absenteísmo e a evasão universitária, bem como impactam negativamente na qualidade de vida estudantil e psicoemocional das estudantes.

Trajetórias de resistência: reexistir e permanecer na universidade

As sete entrevistadas foram: Natália (que cursa engenharia ambiental); Norma e Lara (serviço social); Tatiana (engenharia ambiental); Catarina (engenharia aeroespacial); Karol (engenharia ambiental); e Amanda (engenharias – campus Gama/UnB)⁶.

Os obstáculos para elas se delineiam já nos momentos iniciais do ingresso na universidade. Segundo estudos, o começo da graduação representa para uma estu-

6. Para preservar a identidade das entrevistadas, os nomes ora apresentados são fictícios.

dante de condição socioeconomicamente baixa, oriundas de escolas públicas, negras e indígenas, um momento de dificuldade elevada, no qual o sentimento de não pertencimento torna-se frequente (Mayorga & Souza, 2012; Rosa, 2007). As entrevistadas apresentaram em suas narrativas a percepção de dificuldades por diversos motivos que ameaçam a permanência e integração à UnB, como no relato a seguir:

— Já pensei em desistir várias vezes. É muito difícil chegar e me manter aqui. São três ônibus, é terrível [...].

Acho que sem meus pais eu não estaria aqui. Por mais que eles se esforcem, acaba sendo muito difícil permanecer aqui sem trabalhar. Porque eu vejo as dificuldades que tenho em casa, né. E dá vontade de falar: “Gente vou largar a faculdade pra trabalhar e ajudar em casa”. E acho que sem eles... A minha mãe sempre fala: “Não, você não vai parar, você vai continuar estudando” (Norma).

As trajetórias bem-sucedidas no ambiente acadêmico dependem de uma série de estratégias individuais e coletivas de superação das desigualdades em suas formações e nas necessidades de se proverem e contribuírem para o sustento material familiar. Isso se confirma quando apresentam narrativas de esforço educacional por parte delas mesmas para preencherem lacunas no conhecimento do ensino médio e por parte das famílias para as manter durante anos na universidade e obter êxito na conclusão dos cursos.

Segundo o estudo de Francisco José Costa, Marcelo Bispo e Rita de Cássia Pereira,

[...] Em relação ao gênero, os resultados indicam que as mulheres são mais propensas a se matricular e menos a abandonar um programa. Severiens e Dam (2012) argumentam que nos países da OCDE as mulheres se matriculam mais que os homens no ensino superior e também são mais bem-sucedidas. Isso também foi revelado na pesquisa empírica realizada pelos autores na Holanda (Severiens & Dam, 2012) e na pesquisa realizada por Yue e Xuanning (2017) nos Estados Unidos. Barrow, Reilly e Woodfield (2009) também relataram que, em média e nas mesmas condições, as mulheres são mais bem-sucedidas academicamente do que seus pares do sexo masculino (Costa, Bispo & Pereira, 2018. Tradução livre).

Todas as entrevistadas relatam ser a primeira de suas famílias a realizar o ensino superior em universidade pública e dizem representar a possibilidade de retornarem para seus contextos originários de modo bem diferente das trajetórias neles encontradas.

— Pelo histórico da minha família e tudo, acho que vou ser a primeira pessoa a se formar. Então, isso me incentiva, né. Porque eu digo: “vou ser a primeira, vou dar esse exemplo pros meus primos, pro meu irmão”. Então vou me incentivando... comigo mesma: “não vou continuar nesse mesmo nível, eu quero crescer”. Então, além do apoio dos meus pais, eu tenho a minha questão de focar nisso, apesar de ser difícil, eu continuo (Natália).

A referência em se tornarem modelos para outras pessoas da família mostra que reconhecem o papel da identificação e do espelhamento para a ampliação de possibilidades para os(as) mais jovens e que os modelos foram valorizados nas suas próprias trajetórias. De certa forma, podemos ver nessas falas como foi importante para elas ter alguém em quem se espelhar e que gostariam de ser esse modelo para outros membros da família, tal qual as professoras ao longo de seus estudos e as estagiárias do “Meninas velozes”. Percebemos assim o lugar destacado de projetos como esse nas escolas públicas, especialmente com as meninas que têm ou então têm referências muito modestas nas mulheres de suas famílias com nível superior.

Contudo, pelos relatos, notamos que sentem falta dessa identificação na universidade, pois os(as) docentes mudam a cada semestre, o contato com eles(as) é apenas de poucas horas semanais e, nos cursos de exatas, são raras as professoras. Leva tempo até encontrarem modelos de admiração e reconhecimento que reforcem suas buscas por uma trajetória profissional e acadêmica a médio e longo prazo. Em quais professoras ou alunas mais velhas podem encontrar identificação e acolhimento para investirem na carreira acadêmica ou profissional na e para além da graduação?

Talvez ações realizadas pelo “Meninas velozes” no ensino médio devessem ser desdobradas, com características próprias, no ensino superior, para que se sintam mais seguras no período universitário e vislumbrem possibilidades futuras de trabalho, especialmente para elas, que são jovens negras de periferia⁷. O projeto começa, a partir da presente pesquisa, a planejar intervenções nesse sentido para o ano de 2020⁸.

Quando questionadas sobre a participação no “Meninas velozes”, as narrativas se apresentam positivas, a começar pelo fato de que tiveram conhecimento da existência da UnB (universidade pública, gratuita e de qualidade) ainda no ensino médio.

— Acho que o positivo é que ele traz uma nova perspectiva pras pessoas que estão participando. Por exemplo, eu conheço pessoas que

7. Dados do IBGE divulgados em 13 de novembro de 2019, sobre a pesquisa “Desigualdades sociais por cor ou raça”, revelam que as mulheres negras continuam na base de renda no país. Em 2018, receberam, em média, menos da metade dos salários dos homens brancos (44,4%), que ocupam o topo da remuneração. Atrás deles, estão as mulheres brancas, também à frente dos homens pretos e pardos.

8. O primeiro passo foi convidá-las a uma reunião das ex-“meninas velozes” e estagiárias (antigas e atuais) para que se reencontrassem, saberem o que estão fazendo e trocaram experiências, em novembro 2019.

fizeram o projeto comigo e que não tinham o objetivo de fazer uma faculdade depois... muito menos de entrar na UnB. E acho que vindo aqui na UnB, conhecendo os professores, conhecendo o *campus*, talvez a pessoa tenha despertado. Para mim foi muito gratificante, sabe? Vir, conhecer a universidade, ver como que é. A primeira vez que eu vim na Faculdade de Tecnologia, que é onde ficam concentradas as engenharias, foi pelo projeto. Então quando eu vim fiquei “caramba, nossa, que legal!” [...] conhecer, isso meio que desperta. E eu vejo isso muito nas meninas que estão agora no projeto. Eu lembro, ano passado, quando fomos entregar as camisetas, elas ficaram “nossa, aqui tem o símbolo da UnB”, então elas ficavam todas “bestas” [...] eu acho que isso acaba incentivando, trazendo uma nova perspectiva e desmentindo a ideia de que a UnB é uma coisa distante, né? Aí eu acho que é bom (Karol, ex-“menina veloz”, hoje estagiária do projeto).

— Foi muito importante [o projeto]. Foi o primeiro contato que tive com a universidade. Dentro do ensino médio, nem no fundamental, a gente não fala muito dessas questões, né. Tem muita pressão para a gente fazer o Enem, o PAS, mas a gente não tem esse contato de como a universidade funciona (Lara).

A aprendizagem, as estudantes disseram ser o foco principal do projeto, mas que não se trata de um “cursinho” preparatório de exatas para exames. Para elas, o principal é mostrar na prática o que viam em sala de aula, despertar-lhes o interesse pela área, oferecer-lhes espaço sem os colegas homens, sem preconceitos e estereótipos. Além disso, o projeto incentiva o ingresso na universidade, abrindo possibilidades futuras para jovens que não têm em suas famílias o histórico de ensino superior.

Elas concebem e rememoram o projeto como um momento de descoberta da universidade, como sonho inesperado que se inicia nessa participação. Mesmo para as estudantes que ingressaram em cursos de humanas, o projeto trouxe o prazer e a facilidade de adentrarem nas exatas, objetivamente explicitado, e também a ousadia de lidarem com o desconhecido em si mesmas, com o novo para suas famílias, com dimensões subjetivas desafiantes. Norma relata que, apesar de cursar serviço social, o gosto por cálculos e pelas exatas permanece:

— Eu sempre gostei de matemática e o projeto só aumentou esse gostar [...] hoje é meio que um *hobby* mesmo (Norma).

Alguns professores ainda associam o gostar de matemática à genialidade, um diferencial diante dos demais. O que percebemos é que, com o projeto, as meninas descobrem que é possível gostar de matemática sem precisar assumir esse lugar superior. É possível gostar de matemática e fazer outros cursos. Ana Márcia Carvalho (2004) analisa como há uma construção do gostar da matemática que se torna um processo “tácito: o professor admira o aluno, é admirado por ele. Juntos constroem a demonstração, alastram a matemática”, em um processo de transferência e diferenciação em relação aos demais. Como a intenção do “Meninas velozes” é ampliar as escolhas, os efeitos restritivos da dita genialidade não encontram significância para as alunas. A apropriação simbólica da matemática aparece em outro lugar: como um jogo, um *hobby*, um gostar em si mesma, um desbravar parte sua que não sabia existir, um certo encontro com a alteridade ampliadora de horizontes.

As quatro entrevistadas da área das exatas já tinham interesse em cursar ensino superior antes de entrar no projeto. Duas delas já tinham a ideia de se graduar em engenharia, ainda que não tivessem uma área específica em mente. Para Karol, o projeto ajudou a reforçar a opção pela engenharia e, através de uma atividade de visita à UnB, teve contato com a engenharia ambiental e optou por esse curso. Tatiana já tinha certeza da engenharia e, em uma das oficinas do projeto, foi apresentada à engenharia ambiental. Catarina queria cursar artes cênicas antes de entrar no projeto, mas, após diversas oficinas e palestras do “Meninas velozes”, diz ter se encontrado na engenharia aeroespacial. Amanda tinha inicialmente um interesse pela área da saúde, ao entrar no projeto também gostou da engenharia e optou por esta, só que, após cursar quatro semestres, trocou de curso e hoje faz farmácia.

Um relato que foi consensual entre todas: a dificuldade na disparidade de conteúdo abordado na escola particular e na escola pública.

— [...] de conteúdo, eu acho que a minha base, a minha base matemática principalmente, era muito ruim. Eu entrei na faculdade e percebi isso... e até reprovei, no caso (risos). Mas eu realmente percebi que a minha base não era boa... (Catarina).

— UnB é meio que um sonho bem alto, principalmente pra mim, que vim de escola pública... e moro em Santa Maria, que lá a renda geralmente é média pra baixa. E assim, sonhar com UnB era quase impossível porque tinha que competir com pessoas que estavam se preparando há anos, fazendo cursinho... (Tatiana).

Há, por parte das alunas, o relato de dificuldade em acompanhar os conteúdos nos cursos por uma exigência de conhecimentos anteriores aos quais não tiveram aces-

so. A UnB vem desenvolvendo iniciativas para tornar essa base mais sólida. Mas, a partir de suas falas, inferimos que ainda há a necessidade de adoção de ações voltadas a essa questão como de várias outras que lhes garantam a permanência no ensino superior.

A “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” afirma:

[...] o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual (Unesco, 1998).

A própria declaração é ambígua: ao mesmo tempo que afirma serem necessárias ações públicas, afirma o êxito como mérito individual. O sucesso no desempenho acadêmico é tanto mérito pessoal quanto política pública. As instituições e o governo devem assumir o compromisso com condições para a permanência, o que mostram pesquisas sobre desistência universitária (abandono, retenção e jubramento).

Por outro lado, os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) apontam para um equilíbrio no desempenho entre alunos(as) cotistas e alunos(as) não cotistas. Podemos inferir que aqueles(as) e a universidade têm buscado minimizar o impacto dessa diferença inicial proveniente da educação básica. Várias pesquisas utilizam o Enade para fazer análise de desempenho dos(as) estudantes no ensino superior, considerando o cruzamento de dados, conforme revisão da literatura empreendida por Priscila Lima (2019). Em destaque, as análises apresentadas por Emerson Souza (2008) e que buscam identificar a relação entre os resultados acadêmicos dos discentes e suas situações socioeconômicas, o que confirma o equilíbrio mencionado.

Outra narrativa em comum entre as entrevistadas é como a distância de casa para a UnB impacta no desgaste físico e emocional, o que é um claro reflexo da desigualdade social:

— A questão econômica também pesa bastante, pelo fato de ter que voltar pra casa e ser superlonge. Eu lembro que no meu primeiro semestre a coisa que mais gerou dificuldade pra mim, foi a questão de transporte, porque eu não estava acostumada. Sair daqui, com uma grade superpesada que é a do início do curso, voltar pra casa, superlonge, ter que acordar cedo... então pra mim foi bem difícil (Karol).

Para Alexandre Abdal e Julia Navarra, a mobilidade é um elemento importante para compreender a rotina dos(as) estudantes nas universidades, pois é

um ponto de fundamental importância para a definição da qualidade da experiência de ensino superior auferida, chegando, muitas vezes, a condicionar as possibilidades de acesso e permanência no ensino superior (Abdal & Navarra, 2014: 66).

Ainda é pior quando se trata de estudantes de periferia, que necessitam de três ônibus para alcançar o *campus* Darcy Ribeiro (UnB) e outros três ônibus para o retorno a Santa Maria (DF).

Os estudos que, de alguma forma, abordaram a questão dos deslocamentos e da distância identificaram um padrão no qual o transporte é concebido, ao mesmo tempo, como custo monetário e de tempo. Além de ser relativamente caro, toma horas preciosas do dia/noite do estudante. Remete, portanto, a dificuldades de permanência de ordem financeira e material (Abdal & Navarra, 2014: 70).

É comum os(as) alunos(as) que levam mais de uma hora de deslocamento buscarem fazer do meio de transporte um local de estudo (o que raramente é viável por se deslocarem em pé, dentro dos ônibus e do metrô do Distrito Federal, invariavelmente lotados), um momento de leitura que, em situações ideais, aconteceria em casa ou na biblioteca. Apesar de terem alcançado o ensino superior, enfrentam mais esse desafio. No caso das alunas, ainda correm o risco de assédio e violência sexual nos transportes coletivos e no retorno tarde da noite para casa, onde chegam caminhando por longos trechos sozinhas e no escuro.

Além desses entraves de mobilidade, a questão de gênero marca fortemente outras falas.

— Teve um professor, que ele, numa aula de introdução à engenharia, ele falou que não gostava de trabalhar com mulher porque não era tão produtivo quanto [trabalhar com] um homem. Eu achei isso muito estranho dele ter falado, foi bem chato (Catarina).

As mulheres estão sujeitas a situações de assédio moral que os homens não sofrem e, por vezes, nem compreendem. Associar uma característica negativa para o trabalho ao gênero feminino não é raro e acaba excluindo e diminuindo a contribuição das mulheres à área acadêmica e ao mercado laboral, especialmente nas exatas. Esse constrangimento pode ser destruidor para a estudante, especialmen-

te caloura em aula de introdução à sua formação. A partir desse episódio, ela pode se sentir constantemente julgada. Se denunciá-lo, teme ser alvo de humilhações, inseguranças e confirmações do ambiente que reproduz o machismo institucionalizado.

Isso afeta diretamente a saúde mental, portanto, a permanência das alunas que sofrem esse tipo de ofensa. Com efeito, sustentar o desejo de se manter em um curso em uma universidade pública, particularmente da engenharia, sendo uma jovem da periferia é um enorme desafio. Rafaela Braga, Luiz Henrique Miranda e Janaína Veríssimo (2018) afirmam que o desejo, na perspectiva psicanalítica, se posiciona para além das conquistas de direitos, pois sustentá-lo é tarefa que demanda muito investimento pessoal e implicação subjetiva.

Entre os vários obstáculos encontrados pelas alunas, portanto, destaca-se o assédio moral. Para Marie-France Hirigoyen, a pessoa que sofre assédio na instituição, muitas vezes

teve o azar de não ter feito as alianças políticas corretas. Ou a boa rede de relacionamento, ou porque é diferente, ou então justamente porque suas qualidades profissionais o tornam ameaçador para alguém (Hirigoyen, 2002: 62).

Geralmente, o assédio não acontece em público. Mas se o assediador se sente à vontade e não corre o risco de ser criticado e exposto publicamente, ele não se constrange em repetir o comportamento. É preciso que haja um ambiente que o desaprove e iniba a verbalização de preconceitos. Afinal, tende-se a fazer assédio moral em locais permissivos a essa violência. Assim,

quanto mais a instituição for desorganizada, mal estruturada, depressiva, basta encontrar a brecha e ele vai ampliá-la para realizar seu desejo de poder (Hirigoyen, 2002: 87).

O professor poderia argumentar que fez essa afirmação como simples “piada”, uma brincadeira em um meio tradicionalmente masculino. Ele não percebe e nem ao menos quer reconhecer o quanto essa afirmação é pejorativa e discrimina as alunas frente a ele e aos colegas, estimulando o estabelecimento de micropoderes entre pares e legitimando a ordem patriarcal, a qual se baseia na desigualdade entre os gêneros. O medo de ser tratada de forma humilhante já se torna uma barreira para que uma mulher deixe de participar de atividades que são culturalmente definidas como lugares sociais e profissões dos homens. Para Chimamanda Adichie,

a pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos (Adichie, 2012: 20).

Em entrevista concedida para a *Revista de Estudos Feministas*, Shirley Malcolm afirma:

uma das coisas interessantes sobre os engenheiros cientistas é que eles tendem a se basear em evidências e a focar as pesquisas. Quando algo pode ser demonstrado, não importam quais sejam os preconceitos sobre uma determinada questão, quando se pode demonstrar quais são os fatos, as pessoas tendem a ser muito mais impressionáveis (Rial, Grossi & Lima, 2006: 707).

Este pode ser um aprendizado importante para as alunas que participam de aulas com majoritária presença masculina. Aprendem que, para se colocarem no mercado, necessitarão desenvolver habilidades argumentativas e técnicas em suas áreas específicas acima da média, como também a identificar estratégias para inserção profissional, ora questionando ora ignorando os processos de exclusão e silenciamento das mulheres (Lima, 2013).

Nas áreas científicas, quem produz e produziu o discurso sobre como deve ser e se comportar um cientista foram os homens, assim, os critérios estabelecidos por eles irão reforçar aspectos de personalidade e atitudinais comumente desenvolvidos na identidade masculina. Ou seja, a ciência também é constituída a partir de representações do mundo e narrativas a seu respeito, sendo estas uma invenção social e histórica com profundas raízes de poder e de redes de estabilidade de verdades que instituem procedimentos, métodos e saberes, determinando quem é capaz de fazer ciência e quem está autorizado a se sentir e ser nomeado cientista (Henning, 2008).

Por essa perspectiva, afirma-se que existe uma violência simbólica sofrida pelas mulheres que escolhem carreiras que são socialmente destinadas aos homens. Na verdade, a violência está disseminada em diferentes instituições sociais, como a família, a Igreja, a escola e outras ordens do Estado.

A discriminação no campo educacional mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais por meio do impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino no qual a discriminação passa a acontecer no processo de escolha das carreiras, provocando a “guetização” por sexo, o que leva à formação de guetos profissionais. Essa “guetização” refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas “tipicamente femininas” (Avila e Portes, 2009: 93).

Karol relata uma situação de discriminação não tão explícita, mas que deixa marcas psicoemocionais, como o estado de tensão e a sensação de inadequação constantes:

— Não é uma questão de eu me sentir ofendida, mas eu vi realmente a diferença que tinha. Eu era a única menina no laboratório de física 2. Tanto que até meu amigo estava percebendo: “Nossa na minha sala só tem duas meninas!” [...] então meio que eu fiquei um pouco constrangida de estar lá, porque eu levantava e as pessoas olhavam “assim”... (Karol).

Renata Rosenthal (2018) afirma que uma de suas entrevistadas foi por longo tempo a única mulher na sala de aula e que, seguindo sua carreira, sentia falta de “modelos”, de representatividade dentro da área, já que havia pouquíssimas professoras titulares e livres-docentes no seu instituto. A entrevistada complementa:

Depois teve [...] um evento onde havia 60 participantes e três mulheres, e eu era uma das três. Lembro de um cara chegar e falar assim: “Ah, como é que você se sente sendo uma das únicas três mulheres do evento?” Bom, depois dessa pergunta, um pouquinho pior... (Annie) (Rosenthal, 2018: 68).

Durante a pesquisa, foi frequente a referência da autora ao mal-estar de se ver como a única mulher em espaços nos quais predomina a presença masculina. Assim como não é incomum seu papel de mulher cientista da matemática ser questionado, fazendo referência a atributos pessoais e às exigências da profissão.

É como se homens e mulheres tendessem a buscar a área de atuação que “confirme” a sua “vocação”, por determinação do que se estabelece como o esperado de cada um dos sexos. Este processo tem início na infância, sob a influência da família e da própria escola, quando meninas e meninos são orientados para objetos de interesse distintos, reforçando o processo de preparação para os papéis que deverão assumir na sua vida adulta (Ristoff *et alii*, 2007: 12).

Marcos Vinícius Mendes e Ariane Figueira reafirmam essa ideia:

Fatores como o estereótipo de que os meninos são melhores do que as meninas em matemática têm uma alta influência no desempenho em testes como o *scholastic assessment test* (SAT) e nas futuras opções de uma carreira, desencorajando as mulheres a optarem por estudar engenharia ou outros campos científicos (Mendes & Figueira, 2019: 3).

Enfim, a permanência na universidade torna-se uma experiência de resistência interseccional de gênero e de classe, a qual é mais claramente identificada pelas alunas que sofrem a discriminação racial:

— Sinto que mesmo dentro do meu curso, que é mais desconstruído, a gente percebe algumas situações e pessoas, principalmente os meninos que tentam silenciar as nossas falas, que nos calam, nos fazem pensar que não merecemos estar aqui, ou que somos inferiores, sei lá. É muito complexo (Lara).

Talvez as maiores resistências apareçam justamente nos espaços em que as questões identitárias estejam sendo contestadas. A classificação tem por objetivo ordenar a experiência e

é apenas exagerando a diferença entre o que está dentro e o que está fora, acima e abaixo, homem e mulher, a favor e contra, que se cria a aparência de alguma ordem (Douglas, 1966: 04 apud Silva, 2000: 46).

A insistência em manter a mulher “no seu lugar” é insistir em uma ordem já conhecida, definida e privilegiada dos homens. Para as mulheres, resta a identidade da resistência, pois sua própria existência em espaços acadêmicos é uma contestação ao ordenamento patriarcal.

Essa realidade transpassa cotidianamente as experiências, nos aspectos emocionais e psicológicos, na sobrevivência de estudantes em desvantagens sociais e de oportunidade. Nesse sentido, reconhecemos que as trajetórias das entrevistadas são marcadas por especificidades que questionam a lógica do mérito individual, enraizado tradicionalmente na instituição acadêmica (Mayorga e Souza, 2012: 268).

Saúde mental e identidade feminina fora do *care*

— Muitas vezes eu pensei: “Não, isso não é pra mim. Não é um espaço meu. Eu não tenho condições de tá aqui. Então pra que que eu quero tá aqui?” Porque eu tinha que trabalhar, fazer um monte de coisa, não conseguia me dedicar. Então eu pensava: “Não, esse ambiente não é pra mim, é pra uma pessoa que tem uma família, apoio familiar, que não precisa tá trabalhando integral” e aí eu pensava muito nisso (Natália).

Para Benedito Rodrigues dos Santos e Lêda Gonçalves de Freitas (2016), as estudantes gostam e se identificam com a escola, no entanto a discriminação de gênero faz com que se percebam sem os mesmos direitos que os meninos, se sintam culpadas por não assumirem os deveres domésticos e suprirem com a ajuda que a família requer, especialmente se há situação de precariedade material. A desistência do curso se torna, então, uma alternativa. Essa percepção de insuficiência em cumprir com seu papel na família e o sentimento de inferioridade em relação aos demais colegas refletem na vida acadêmica, fazendo-as se questionarem se devem e se são merecedoras dessa distinção social que os estudos trazem à sua vida pessoal.

O principal fator determinante da desistência, segundo os relatos das estudantes e outros estudos, é o fator econômico. O conflito referente à demora de entrarem no mercado de trabalho e sobrecarregarem as famílias com gastos materiais fora de seus alcances é explícito. Esse, conjugado com o baixo desempenho acadêmico, se torna o motivo central de evasão em vários casos, independentemente da questão de gênero e raça, segundo Costa, Bispo e Pereira (2018).

Em particular, as discriminações de gênero no meio universitário e as obrigações familiares das jovens, que deixam de ser cumpridas porque o tempo passa a ser dedicado aos estudos, são indicados como causas de esgotamento físico e emocional por elas, que ganham novos impulsos motivacionais com a perspectiva de inserção profissional e melhora na qualidade de vida de toda família. Ou seja, vislumbram partilhar os benefícios da conclusão do ensino superior com o conjunto familiar.

Helena Hirata (2009) destaca que existem duas teorias sobre a divisão sexual. Uma atribui aos homens e às mulheres papéis diferentes, mas complementares, a qual se baseia na natureza feminina e masculina. A segunda trata da teoria da dominação, que aponta para a relação de poder na divisão sexual do trabalho, uma vez que esta reforça a atuação dos homens no campo produtivo e das mulheres no reprodutivo.

Candy Thomé e Rodrigo Schwarz (2015) afirmam que essa forma da divisão sexual apresenta dois princípios organizadores: o da separação e o hierárquico. O princípio da separação se refere aos trabalhos considerados especificamente femininos e masculinos. Há também a ideia de que a hierarquia se encontra na base dessa classificação, ficando as mulheres com as atividades voltadas aos cuidados com os outros, as quais são vistas como obrigação e missão femininas. Um dos elementos importantes para a saúde mental – na perspectiva da psicodinâmica do trabalho – se refere ao reconhecimento social dos ofícios, o que não ocorre com as mulheres. Isso contribui para a invisibilização do desgaste que as alunas têm ao se preocupa-

rem com o bem-estar de suas famílias e com o planejamento de lhes oferecer melhor condição de vida no futuro, assim como relatado por hooks (1995) ao discutir as dificuldades encontradas pelas intelectuais negras em suas vidas acadêmicas e pessoais no Estados Unidos.

O *care*, segundo Joan Tronto (2009), se refere a toda atividade que busca manter, perpetuar e reparar o mundo, com a intenção de preservar, reproduzir a vida e torná-la melhor. Inclui o cuidado com o corpo das pessoas e o ambiente. Contudo, o *care* é desvalorizado socialmente e marcado pelo gênero, pela raça e classe social. Pascale Molinier e Patricia Paperman (2015) lembram que esses trabalhos são atribuídos às mulheres, enquanto enfermeiras, donas de casa, babás, faxineiras, ou seja, o trabalho de *care*, o qual inclui atividades de serviço, no sentido de servir. Profissões que são desvalorizadas na sociedade e mal remuneradas, enquanto o reconhecimento no e do trabalho possui valor estrutural para a saúde mental, pois precisa ter um sentido para a pessoa que o efetua e não apenas uma dimensão utilitária de sua mão de obra, caso contrário o trabalho desprestigiado também aparece como risco para a saúde mental (Molinier, 2010).

A proposta de intervenção grupal com as adolescentes do “Meninas velozes” buscou criar um espaço de fala em relação às questões banalizadas na periferia: o trabalho das mulheres, em geral como *care* na própria domesticidade, em casas alheias e nos labores precarizados de limpeza, conservação e nutrição de organizações. Elas, em particular, são majoritariamente negras, filhas de mulheres que se encontram no âmbito do *care*, assim como as mulheres de suas respectivas famílias, incluindo as gerações anteriores. Nesse ambiente, são, na maioria das vezes, responsáveis por realizar as tarefas domésticas e cuidar dos irmãos e dos avós. A escola, portanto, acaba ocupando lugar secundário dentre as obrigações cotidianas dessas secundaristas.

No entanto, essas jovens, ao ingressarem no projeto, entram em contato com o desejo de romperem com a repetição das ocupações femininas e de buscarem outros lugares no contexto familiar e comunitário. Ambicionam trabalhos de maior reconhecimento social e que nem sempre estejam associados ao *care*, só que vivenciam o desejo de modo conflituoso internamente e junto aos grupos de origem. Nem sempre sabem estar “em família” fora das interações que lhes demandam o cuidado (lavando louça, passando roupa, servindo a mesa, limpando a casa etc.) ou que lhes indicam sobre os assuntos pertinentes a uma menina (bebês, sobrinhos(as), beleza etc.). De modo curioso, têm normalmente em suas mães, tias e irmãs mais velhas as grandes apoiadoras para seguirem em frente com seus sonhos, o que as ajuda a aliviar o peso desses conflitos e colocarem os estudos universitários no

centro de suas vidas. Tais apoios são expressos não apenas verbalmente, como no fato de elas se alegrarem com as conquistas das jovens, se responsabilizarem pelas tarefas domésticas que competiriam às estudantes, de justificarem a familiares sua ausência em festas e reuniões.

Um olhar sobre a saúde mental das mulheres negras da periferia urbana no país é fundamental, pois cabe a elas, em grande parte das vezes, criarem sozinhas a prole em situação de precariedade de trabalho e expostas à violência e à exploração. As adolescentes do “Meninas velozes” vivem em uma comunidade em que a renda é uma das menores e o desemprego foi um dos maiores em 2018 no Distrito Federal (média de 22%, com média de 20% de mulheres em idade ativa desempregadas)⁹, sendo um segmento da população que precisa de suporte social e psíquico não negligenciável. Essa questão se coloca aqui de maneira complexa, uma vez que não deve ser desprezado o fato de elas serem oriundas de contexto socioeconômico vulnerável em vários aspectos.

Christophe Dejours (2012) destaca que a emancipação exige uma forma de organização da vida que rompe com o risco da alienação. A alienação social, como apontada por François Sigaut (2004), se situa naquilo que, no real, se apresenta como inaceitável, em que o sujeito é tomado pela contradição social e que nem sempre é compreendida, o que pode ser uma situação de desamparo. Nessa perspectiva, algumas garotas entram no “Meninas velozes” e já se colocam em desacordo com o contexto social que lhes é imposto, em função do gênero, da pobreza e da raça. Assim, estar em um grupo onde há suporte e reconhecimento pode atuar como amparo à fragilização da saúde mental diante da situação de repetida discriminação.

Tatiana relata as capacidades da mulher serem questionadas em sua comunidade:

— Fora da universidade... algumas pessoas até duvidam se eu realmente faço engenharia... falam que eu sou muito nova, que... tem muita gente que duvida muito, então assim, fora da universidade acaba que eu nem falo muito pras pessoas que eu faço faculdade, ou que eu faço engenharia. Mas questão de sentir o preconceito, de me sentir ofendida, assim, o importante é que eu tô seguindo meu sonho e não tô dando muita importância pro que as pessoas “tão” pensando. Mas tem realmente assim, essa dúvida... na minha família mesmo tem muita gente que quando vem conversar sobre a faculdade já questiona se eu não vou mudar de curso... porque... engenharia, acho que não tem ninguém da minha família que já pensou, que já quis fazer engenharia, então eu sou a pioneira. Aí isso já é uma dificuldade, porque eles

9. Análises sobre taxas de desemprego por regiões administrativas do Distrito Federal, ver <<http://www.codeplan.df.gov.br/taxa-de-desemprego-no-df-cai-para-186-em-2018/>>.

não conhecem esse mundo. Inclusive, eu fui até a primeira da minha família a estar na UnB. Ser da UnB, eles já acham que é um obstáculo e que eu não vou conseguir vencer (Tatiana).

No relato, Tatiana revela que às vezes prefere mentir sobre o curso que está realizando, temendo ser julgada e questionada em sua feminilidade. Há um modelo de mulher pobre e negra prescrito, compatível com o que a sociedade entende que é seu papel naturalizado: mãe e cuidadora. Além disso, levanta várias questões sobre a identidade de mulher e estudante de engenharia em um discurso constante de negação do “lugar da mulher” em posições prestigiadas e predominantemente masculinas. Sua feminilidade é questionada, como se, ao se afirmar engenheira, a tivesse negada. Por outro lado, no dia a dia do curso, é demandada para que negue sua feminilidade e ter, portanto, seu mérito reconhecido ou para que nela se fixe, mostrando que é incapaz de superá-la para participar do mundo masculino. Haja vista que outras cientistas relatam essa preocupação dos cientistas homens com a aparência delas, se elas se arrumam demais ou pouco, se parecem mais ou menos femininas. Geralmente são os homens que fazem comentários acerca da aparência de suas colegas, sempre enfatizando aspectos físicos como se esses atributos definissem a mulher na sociedade (Lima, 2013).

É preocupante o quanto o questionamento desta identidade feminina pode levar as estudantes a assumirem posições compensatórias e de submissão no estudo e trabalho para evitar os estereótipos, como se isto as diminuísse como pessoa, como profissional e mulher, tornando ainda mais tenso o conflito entre as demandas familiares por cuidado, o suporte econômico e o tempo de dedicação que os cursos exigem. As mulheres não são proibidas de ingressarem em cursos das áreas de exatas, mas isto não impede que a coerção social exercida sobre elas não tenha efeitos de proibição e afete seu bem-estar psicoafetivo e sua qualidade de vida acadêmico-profissional. Caso façam algo que é questionável socialmente, podem sentir-se culpadas, pressionadas e desqualificadas em sua identidade e em sua legitimidade como parte dos seus grupos sociais.

Considerações finais

Nas últimas décadas, as mulheres brasileiras saíram da esfera privada e se fizeram cada vez mais presentes na esfera pública, tanto no mercado de trabalho como nas universidades. Contudo, a divisão sexual do trabalho, marcada pela separação entre homens e mulheres, se coloca de modo mais evidente quando as meninas e os meninos se encaminham para o ensino superior e fazem suas escolhas acadêmicas e profissionais. Em grande parte, essas escolhas são estabelecidas por estereótipos

e relações de poder entre os gêneros, reproduzidos por gerações, os quais nem sempre são fáceis de serem transformados, deixando profundas marcas subjetivas e na saúde mental das pessoas.

Além dos aspectos específicos em relação ao ambiente laboral e de formação estudantil, outros aspectos que atingem fortemente a saúde mental são: os direitos negados e desrespeitados, a discriminação, o isolamento social e a falta de uma rede de apoio. Vale ressaltar que as meninas e mulheres das comunidades mais vulneráveis são também atingidas por vários tipos de violência (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019). Desse modo, ações que promovam os direitos e a emancipação cidadã se apresentam como um caminho de proteção para a saúde mental e para as malhas do tecido social-comunitário.

A integração da UnB com a comunidade de Santa Maria (DF), desde 2013, com o “Meninas velozes”, revela, por meio das estudantes que tiveram em virtude do projeto o primeiro contato efetivo com o ambiente acadêmico, a possibilidade de construção conjunta de uma sociedade mais justa, equânime e de combate às discriminações. Um contato cidadão e humanizador, que lhes ofereceu, entre inúmeras novas possibilidades e percepções, a certeza de que a universidade lhes é um direito e um sonho completamente alcançável.

Por isso, é válido reconhecer as influências de um projeto extensionista em contextos historicamente mantidos à distância das instituições de conhecimento e, conseqüentemente, de poder, como instrumento de transformação coletiva e reorganização subjetiva. A atuação junto a essas meninas e a escuta dos desafios que enfrentam para sustentarem o desejo de estarem no ensino superior e de usufruírem de seus direitos, nos encaminha para a compreensão de um sofrimento atravessado pelas pessoas excluídas da partilha dos bens materiais, do capital cultural, das condições igualitárias de gênero e raça em nosso país.

A inclusão na universidade não exige às mulheres, portanto, de continuarem enfrentando os problemas de desigualdade de gênero, classe e raça. Elas podem estar nas salas de aula da universidade, mas continuam enfrentando as opressões, invisibilidades e violências inerentes ao simples fato de serem mulheres, serem negras e da periferia.

Ao considerarmos as intervenções do “Meninas velozes” junto a elas, ainda no ensino médio, observamos que a reflexão crítica lá se iniciou, mas segue se desenvolvendo a passos largos, em um processo de resistência, fazendo parte de apoios subjetivos importantes para a permanência delas na UnB e para a reafirmação de

sua autonomia ao longo da vida acadêmica e laboral futura. A equipe do projeto é composta por mulheres – professoras e estagiárias. Nesse sentido, vale destacar o papel das estagiárias para as alunas de ensino médio, pois essas graduandas se constituíram em uma via de identificação positiva para as então secundaristas, tanto assim que, ao entrarem na universidade, algumas recentemente se candidataram a serem estagiárias do “Meninas velozes”, contribuindo agora com ele a partir de dentro, de suas próprias beneficiárias, e, assim, imprimindo-lhe caráter mais orgânico com as necessidades e o perfil da realidade das jovens de Santa Maria (DF).

Uma vez que as estagiárias contribuem para desmitificar a engenharia como carreira exclusivamente masculina, mas também para implantarem de modo lúdico, acolhedor e pedagógico uma aproximação com os conteúdos do campo das exatas, serem estagiárias ex-“meninas velozes” agregará novos valores e ideias ao projeto, bem como representações femininas próximas às identidades das secundaristas. Paralelamente, oferecerá a essas estagiárias a possibilidade de superação de conflitos em relação a estarem se sentindo apartadas de suas comunidades e famílias, devolvendo-lhes seus aprendizados e nelas se reintegrando em um horizonte de partilha comum.

Afinal, o ingresso na universidade as coloca em posição nem sempre confortável de rompimento com um destino que parece se repetir às mulheres do local de origem, conforme explicitado: formar uma família e, no máximo, arranjar um emprego precário na área de serviço, tal como suas mães, tias, irmãs mais velhas e avós. Essa ruptura ocorre de modo tenso e complexo para elas e para suas famílias em diversas dimensões.

Enfim, é fundamental o suporte para essas jovens e tantas outras com perfil socioeconômico e racial/étnico semelhante, hoje ingressantes em universidades públicas, no processo de sua formação. Jovens que migram de outros estados ou de comunidades quilombolas e indígenas para realizarem o curso superior em universidades longe de seus grupos de origem e nada conhecem das novas cidades vivenciam esses dilemas da permanência e da preservação da saúde mental, provavelmente, de modo ainda mais conflitivo que as estudantes foco do presente artigo, o que merece outros estudos a respeito.

Referências

ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no ensino superior privado. *Novos estudos Cebrap*, n. 99, p. 65-87, Jul. 2014.

ADICHIE, Chimamanda. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ALENCAR, Vânia R. *Desamarrando o preconceito: um estudo de gênero, a partir do dispositivo da fotolinguagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

ALMEIDA, Tânia Mara de. A violência contra alunas: currículo oculto nos ambientes universitários. In: BIDASECA, Karina (Org.). *Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur*, p. 205-229. Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD), 2018.

AVILA, Rebeca; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Mal-Estar e Sociedade*, Ano 2, n. 2, p. 91-106, Barbacena, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BRAGA, Rafaela C.; MIRANDA, Luiz Henrique A.; VERÍSSIMO, Janaína P. C. Para além da maternidade: as configurações do desejo na mulher contemporânea. *Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, v. 3, n. 6, 2018.

CABRAL, Carla Giovana. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.

CARVALHO, Ana Márcia F. T. *A extimidade da demonstração*. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2004.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. *Série Antropologia*, Universidade de Brasília, 2002

COSTA, Francisco José; BISPO, Marcelo S.; PEREIRA, Rita de Cássia F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *Rausp Management Journal*, v. 53, n. 1, p. 74-85, São Paulo, Mar. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DEJOURS, Christophe. *Trabalho vivo*. v. 2 “Trabalho e emancipação”. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. *Sociedade e Estado*, v. 17, n. 2, Jul./Dez. 2002.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE)/ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)*. Brasília: Fonaprace/Andifes, Maio 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *A vitimização de mulheres no Brasil*. 2019. Disponível em: <<http://www.iff.fiocruz.br/pdf/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>>. Acessado em: 12 Nov. 2019.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. *Raça e Classe*, v. 5, n. 2, Nov./Dez. 1988.

GUARNIERI, Fernando V.; MELO-SILVA, Lucy L. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

HENNING, Paula Corrêa. *Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2008.

HIRATA, Helena. (2009) Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais. *Cadernos de crítica feminista*. SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, p. 80-107, Ano III, n. 2, Recife, Dez. 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. In: Dejours, Christophe (Org.). *Plaisir et souffrance au travail*, v. 2, p. 131-163. Paris: Éditions de l’Aocip, 1988.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-estar no trabalho: redefinindo assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

hooks, bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, Ano 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre>>. Acesso em. 15 Nov. 2019.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, v. 33, n. 148, 1998.

LIMA, Betina S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. *Estudos Feministas*, v. 21, n. 3, p. 883-903, 2013.

LIMA, Priscila S. N. *et alii*. Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação*, v. 24, n. 1, p. 89-107, Maio 2019.

LUCCA, José Alexandra. A saúde escolar na educação: um recorte histórico desta modalidade de políticas no Brasil e Portugal. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista Psicologia em Foco*, v. 3, n. 2, p. 39-54, 2012.

MENDES, Marcos Vinícius I.; FIGUEIRA, Ariane Cristine R. Women's scientific participation in political science and international relations in Brazil. *Estudos Feministas*, v. 27, n. 2, 2019.

MIRANDA, Daniel N.; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 17, n. 2, 2019.

MOLINIER, Pascale. Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care. *Champ psy*, n. 58, p. 161-174, 2010. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-champ-psy-2010-2-page-161.htm>>. Acessado em: 16 Nov. 2019.

MOLINIER, Pascale; PAPERMAN, Patricia. Descompartimentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 18, n. 1, p. 43-57, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000400043>. Acessado em: 20 Ago. 2019.

MORAES, Magali Aparecida A.; MANZINI, Eduardo José. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. *Revista Brasileira de Educação Médica [online]*, v. 30, n. 3, p.125-135, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação Superior: declaração mundial sobre educação superior no século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. Paris: Unesco, 1998.

ORTEGA, Eliane Maria V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 23, p. 153-176, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2011.

RIAL, Carmen S.; GROSSI, Miriam P.; LIMA, Betina S. Gênero e ciência: entrevista com Shirley Malcolm. *Estudos Feministas*, v. 14, n. 3, p. 695-708, Dec. 2006.

RISTOFF, Dilvo *et alii* (Orgs.). *A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005*. Brasília: Inep, 2007.

ROSA, Miriam. D. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2016.

ROSA, Waldemir. Significados da permanência da população negra no ensino superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Orgs.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2007.

ROSENTHAL, Renata. *Ser mulher em ciências da natureza e matemática*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) – Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Relações de gênero e meninas: revisão da literatura e análise da produção científica. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; SANTOS, Benedito Rodrigues dos (Orgs.). *Ser menina no Brasil contemporâneo. Marcações de gênero em contexto de desigualdades*. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SIGAUT, François. Folie, réel et technologie. À propos de Philippe Bernardet – Les dossiers noirs de l'internement psychiatrique. *Travailler*, v. 12, n. 2, p. 117-130, 2004.

SORJ, Bila. Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros. *Rev. bras. Ci. Soc.*, v. 15, n. 43, p. 25-34, Jun. 2000.

SOUZA, Emerson S. *Enade 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis*. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

STALLARD, Karin; EHRENREICH, Barbara; SKLAR, Holly. *Poverty. The American dream: women & children first*. New York; Boston (MA): Institute for New Communications; South End Press, 1983.

THOMÉ, Candy Florencio; SCHWARZ, Rodrigo Garcia. Desigualdade em razão de gênero e divisão sexual do trabalho: suas consequências sobre a saúde das trabalhadoras. *Revista Direitos Humanos Fundamentais*, n. 2, 2015.

TRONTO, Joan. *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris: Éditions de la Découverte, 2009.

VACHERET, Claudine. A Fotolinguagem©: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 10, n. 2, 2008.

VELOSO, Serena. Fórum de avaliação institucional revela mudança no perfil do estudante da UnB. Número de alunos que se declaram pretos e pardos cresce nos últimos cinco anos. *Secom/UnB Notícias*, 26 Out. 2017. Disponível em: <<https://www.noticias.unb.br/76-institucional/1884-forum-de-avaliacao-institucional-revela-mudanca-no-perfil-do-estudante-da-unb>>. Consultado em: 04 Mar. 2020.

