

# Tem um Elefante na Minha Sala de Aula! Barreiras de Gênero e Inclusão Sob uma Perspectiva Interseccional em Cursos de Computação

Pietra Soares<sup>1</sup>, Maria Luiza Rocha<sup>1</sup>, Alessandreia Marta de Oliveira<sup>2</sup>,  
Pedro Henrique Valle<sup>3</sup>, Williamson Silva<sup>1,4</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (Alegrete), Alegrete, RS, Brasil

<sup>2</sup>PPGES (UNIPAMPA - Alegrete), Alegrete, RS, Brasil

<sup>3</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brazil

<sup>4</sup>Universidade de São Paulo (IME-USP), São Paulo, SP, Brasil

<sup>5</sup>Universidade Federal do Cariri (UFCA), Juazeiro do Norte, CE, Brazil

{<sup>1</sup>pietrasoares.aluno,<sup>1</sup>mariarochoa.aluno}@unipampa.edu.br

<sup>2</sup>alessandreia.oliveira@ufjf.br, <sup>3</sup>pedrohenriquevalle@usp.br

<sup>1,4</sup>williamson.silva@ufca.edu.br

**Abstract.** *Persistent inequalities continue to affect cis and trans women in Computing programs, further intensified by race, motherhood, and socioeconomic status. These barriers manifest through prejudice, microaggressions, academic exclusion, and lack of institutional support, all of which compromise students' ability to persist in their studies. This study seeks to understand how these challenges are experienced and which resistance strategies are adopted. To this end, we conducted semi-structured interviews with 15 participants, analyzed using an intersectional thematic approach. The results reveal discrimination, institutional gaps, and coping tactics, highlighting the need for equity policies, supportive environments, and faculty training.*

**Resumo.** *Nos cursos de Computação, persistem desigualdades que afetam desproporcionalmente mulheres cis e trans, agravadas por raça, maternidade e condição socioeconômica. Essas barreiras se manifestam em preconceitos, microviolências, exclusão acadêmica e falta de apoio institucional, comprometendo a permanência das estudantes. Este estudo busca compreender como esses desafios são vivenciados e quais estratégias de resistência são adotadas. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 participantes, as quais foram analisadas por meio de uma abordagem temática interseccional. Os resultados revelam discriminações, lacunas institucionais e táticas de enfrentamento, o que aponta para a necessidade de políticas de equidade, acolhimento e formação docente.*

## 1. Introdução

Nos últimos anos, os temas de Diversidade, Inclusão e Equidade (DIE) têm ganhado destaque na área de Computação [Amer et al. 2024]. Esse avanço decorre

tanto da necessidade de inovação, já que equipes diversas apresentam maior criatividade e melhor capacidade de resolução de problemas, quanto da urgência de justiça social, contra vieses nos sistemas tecnológicos [Damian et al. 2024, Kim et al. 2025]. Diversidade refere-se à presença de diferentes origens e perspectivas; inclusão diz respeito ao acolhimento e ao acesso equitativo às oportunidades; e equidade envolve reconhecer diferenças individuais e oferecer suporte adequado às necessidades específicas [Hyrynsalmi 2023, Kim et al. 2025]. Esses conceitos tornam-se especialmente relevantes em um campo dominado por homens brancos, que representam 91,88% dos profissionais [Overflow 2022]. Esse panorama revela ambientes pouco acolhedores para mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+ e neurodivergentes [Simmonds et al. 2020, Canedo et al. 2024], realidade que também se reflete no contexto universitário, onde falhas institucionais contribuem para a exclusão de grupos marginalizados [Kovaleva et al. 2023].

Embora as mulheres tenham sido pioneiras na programação, sua participação permanece limitada [Jaccheri 2024]. Pesquisas apontam diferenças marcantes na experiência acadêmica: mulheres enfrentam barreiras estruturais e hostilidade, enquanto homens tendem a relatar experiências mais favoráveis [Boman et al. 2024, Canedo et al. 2024]. Como o ambiente acadêmico influencia fortemente o desempenho e a permanência estudantis [Bastarrica and Simmonds 2019], promover a equidade não é apenas uma pauta ética, mas um fator essencial para formar profissionais capazes de desenvolver sistemas mais representativos da sociedade [Vasilescu et al. 2015].

Além disso, as discussões dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e o ODS 5, voltado à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento de mulheres e meninas [Organização das Nações Unidas 2015]. Ao investigar barreiras estruturais, simbólicas e institucionais que afetam a permanência de mulheres cis e trans em cursos de Computação, este estudo contribui para o debate sobre ambientes educacionais mais justos e inclusivos, alinhando-se a esforços globais que reconhecem a educação superior como um espaço estratégico para a redução das desigualdades de gênero e sociais.

Apesar da ampliação dos debates, ainda existe uma lacuna na compreensão aprofundada das vivências de mulheres, especialmente no ensino superior em Computação [Boman et al. 2024]. Este estudo busca contribuir para essa discussão ao investigar as experiências de mulheres cis e trans, revelando desafios, tensões e estratégias de resistência no percurso acadêmico. Utiliza-se uma abordagem qualitativa empírica para analisar as percepções e vivências de estudantes de Computação da Ciência da Computação e Engenharia de Software da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Alegrete.

## 2. Referencial Teórico

A capacidade de inovação no desenvolvimento de software está diretamente ligada à pluralidade de perspectivas. A literatura indica que equipes diversas são mais aptas a identificar vieses e resolver problemas complexos, características essenciais para a competitividade tecnológica e para metodologias ágeis [Silveira and Prikkladnicki 2019]. Esse potencial é frequentemente comprometido ainda na etapa de formação. O ambiente acadêmico de Computação, historicamente marcado por uma cultura masculinizada, impõe barreiras que vão além da dificuldade técnica: estereótipos de gênero e a falta de

representatividade geram um sentimento de não pertencimento que impacta diretamente a permanência e o desempenho das estudantes [Kovaleva et al. 2024, Menezes et al. 2024].

Para compreender a complexidade dessa exclusão, não basta analisar o gênero isoladamente. É necessário adotar a perspectiva de interseccionalidade, proposta por Crenshaw [2002], que examina como diferentes sistemas de opressão, como racismo, sexismo e classismo, se sobrepõem, criando experiências únicas de discriminação. No contexto brasileiro, Akotirene [2019] aprofunda essa análise, destacando como essas interseções afetam a vivência de mulheres negras e periféricas, revelando matizes de exclusão que passariam despercebidos em uma análise generalista.

Essa perspectiva teórica dialoga diretamente com a pedagogia de Hooks [2013], que defende a educação como uma prática da liberdade, capaz de transgredir fronteiras. Ao trazer esse olhar para a sala de aula de Computação, permite-se enxergar “o elefante na sala”: as barreiras invisíveis e específicas enfrentadas por mães, mulheres trans e pessoas neurodivergentes. Ignorar essas especificidades é perpetuar um ciclo de evasão que empobrece não apenas a academia, mas também o futuro do mercado de trabalho.

Portanto, a construção de um ambiente inclusivo exige intencionalidade institucional. Estratégias de permanência, como programas de mentoria e redes de apoio, mostram-se eficazes para reconectar essas estudantes à comunidade acadêmica [Amer et al. 2024, Hyrynsalmi 2023]. Ao promoverem um espaço educacional que valorize a diversidade e o bem-estar, as universidades cumprem um duplo papel: realizam a justiça social e preparam profissionais mais resilientes e inovadores para a indústria [Martin and Fisher-Ari 2021, Damian et al. 2024].

### 3. Trabalhos Relacionados

A literatura recente investiga a exclusão de gênero sob diferentes perspectivas, desde políticas institucionais até a percepção individual das estudantes. No âmbito macro, Amer et al. [2024] mapearam estratégias de DIE no Canadá e na Espanha, concluindo que, embora as abordagens variem entre modelos descentralizados e padronizados, ambas são essenciais para fomentar ambientes inclusivos. Contudo, a existência de políticas não garante adesão docente imediata. Na Finlândia, Hyrynsalmi [2023] identificou que, embora parte dos professores de Engenharia de Software reconheça a importância da diversidade, muitos ainda se mantêm neutros ou relutantes em adaptar seus materiais, alegando falta de tempo ou de conhecimento sobre como abordar o tema.

No que se refere à experiência discente e às dinâmicas de equipe, Bastarrica e Simmonds [2019] analisaram estudantes no Chile e revelaram uma desconexão: mulheres subestimam seu próprio desempenho técnico, mesmo quando bem avaliadas por seus colegas. Isso aponta para a prevalência da síndrome do impostor e da baixa autoeficácia em ambientes dominados por homens, reforçando que a competência técnica não blindava as alunas contra a insegurança gerada pelo ambiente em que são inseridas.

No contexto brasileiro, Menezes et al. [2024] expandem essa discussão ao incorporar interseccionalidades. Ao analisar 77 respostas de mulheres na computação, o estudo evidenciou que as barreiras não se limitam ao gênero, mas são agravadas por preconceitos regionais e pela falta de acessibilidade para mulheres neurodivergentes. Os resultados destacam que o sentimento de não pertencimento é multifacetado, exigindo um olhar que vá além dos gêneros para compreender as reais dificuldades de permanência.

Em síntese, embora existam iniciativas de DIE e diagnósticos sobre a disparidade de gênero, persiste uma lacuna na compreensão profunda de como essas barreiras operam subjetivamente na vida das estudantes, especialmente quando se consideram interseccionalidades. Este trabalho busca contribuir para essa discussão ao adotar uma abordagem qualitativa centrada nas vozes de mulheres (cis e trans), investigando não apenas a existência das barreiras, mas como elas interagem com fatores como maternidade e identidade de gênero para criar o chamado “elefante na sala”.

#### 4. Metodologia

Para conduzir este estudo, uma abordagem de pesquisa empírica qualitativa para explorar as experiências de mulheres na área de Computação foi adotada, com foco específico no contexto acadêmico. O estudo foi estruturado em três fases principais: (i) Criação dos Artefatos e Seleção das Participantes; (ii) Coleta de Dados, subdividida em duas etapas; e (iii) Análise dos Dados.

Na **primeira fase**, foram elaborados o formulário de pesquisa online e o roteiro de entrevista a serem apresentados às participantes, acompanhados de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O formulário online foi desenhado com questões demográficas e acadêmicas padronizadas para traçar o perfil das participantes e mapear marcadores interseccionais (etnia, identidade de gênero, maternidade, neurodivergência e transtornos). Isso foi essencial para captar a diversidade e personalizar a etapa seguinte. Já o roteiro de entrevistas foi construído de forma iterativa pelos autores. Em múltiplas reuniões baseadas na literatura, os temas sobre vivências acadêmicas foram refinados em sucessivas versões, garantindo a abrangência das peculiaridades individuais e o respeito à sensibilidade dos assuntos. A primeira entrevista serviu como teste piloto e, devido à dinâmica satisfatória, validou a versão final aplicada nas demais. Para compor a amostra, foram selecionadas 15 participantes com perfis diversos que se identificam como mulheres (cis ou transgênero), matriculadas nos cursos de Ciência da Computação ou de Engenharia de Software da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Alegrete. Os critérios de seleção visaram a máxima representatividade, considerando diversidade etária, étnica, períodos do curso (do 1º ao último semestre) e experiências específicas, como a maternidade. A seleção ocorreu por meio de convites diretos e contato individual, além de permitir a participação voluntária de interessadas.

Na **segunda fase**, realizada entre outubro e novembro de 2024, a coleta de dados foi subdividida em duas etapas. A **primeira etapa** consistiu no preenchimento de um formulário online e sigiloso, disponível por duas semanas na plataforma *Google Forms*. Este formulário coletou informações demográficas e acadêmicas, permitindo que as participantes respondessem de forma independente e no momento mais conveniente. Já na **segunda etapa**, cada participante agendou uma entrevista individual, com duração de 30 a 60 minutos, sendo 5 conduzidas presencialmente e 10 por videochamada. As entrevistas ofereceram um espaço para que as participantes compartilhassem suas percepções e experiências sobre o ambiente acadêmico, complementando os dados obtidos no formulário. Todas as participantes responderam às questões das três primeiras seções, que abordavam temas gerais. A partir da quarta seção, as perguntas eram direcionadas a cada uma conforme as vivências e características informadas no formulário online, como maternidade, neurodivergência, etc. Dessa forma, participantes que se identificaram como mães, por

exemplo, responderam a questões exclusivas sobre maternidade. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento, para análise posterior.

Na **terceira fase**, realizou-se uma análise qualitativa detalhada das respostas coletadas. Primeiramente, as gravações das entrevistas foram transcritas utilizando uma ferramenta automática padrão. Para garantir a precisão e a fidelidade dos dados, todas as transcrições passaram por uma etapa de revisão manual, na qual os áudios originais foram ouvidos em sua integralidade. Após isso, realizou-se uma codificação inicial das respostas, na qual cada comentário relevante foi analisado individualmente. Por fim, com a codificação dos dados realizadas, utilizou-se a ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025) para auxiliar os pesquisadores a criar os temas e subtemas específicos da análise qualitativa, conforme metodologia descrita em [Wassouf-Jr et al. 2025]. A confiabilidade dessa estratégia metodológica é respaldada por estudos recentes, que demonstram a eficácia do uso de modelos de linguagem em pesquisas qualitativas, especialmente para a identificação de padrões temáticos a partir de grandes volumes de texto [Wassouf-Jr et al. 2025]. Posteriormente, os temas individuais foram agrupados, buscando identificar padrões e tendências comuns entre as participantes. Essa etapa culminou na definição dos temas e subtemas finais apresentados na Figura 1.

Por fim, os resultados foram avaliados, o que permitiu uma classificação mais objetiva e assegurou a validade das informações geradas. A triangulação metodológica, portanto, deu-se por meio da combinação entre a codificação realizada com apoio do modelo de linguagem, a análise interpretativa da autora e a validação dos dados pelo orientador, assegurando maior rigor e confiabilidade à etapa analítica. Essa abordagem contribuiu para priorizar uma interpretação mais aprofundada das experiências e dos desafios relatados pelas participantes no ambiente acadêmico, resultando em *insights* relevantes sobre os obstáculos enfrentados por mulheres na instituição de ensino.

#### 4.1. Artefatos da Pesquisa

Foram criados dois artefatos para esta pesquisa: um formulário online<sup>1</sup> e um roteiro para as entrevistas. O formulário online é composto por três seções: Características do Participante, Informações Acadêmicas e Preferências para Entrevista, como mostrado na Tabela 1. Os tipos de resposta utilizados no formulário online e para as entrevistas são representados por siglas: ME indica questões de Múltipla Escolha, SN refere-se a perguntas de Sim ou Não, e TA corresponde a questões de Texto Aberto.

Já o roteiro de entrevista foi estruturado para explorar as experiências acadêmicas e os desafios enfrentados nas diversas camadas de interseccionalidade. As perguntas foram organizadas em blocos temáticos, como: Episódios Memoráveis, Dinâmicas de Grupos, Desafios e Barreiras, e Propostas de Inclusão, como descrito no material suplementar<sup>2</sup>. Na aplicação do instrumento, adotou-se uma postura empática, criando um ambiente seguro para a partilha de vivências sensíveis. O roteiro avançou gradualmente, desde o estabelecimento de confiança até às questões mais complexas. Além disso, a liberdade da pessoa entrevistadora para aprofundar tópicos emergentes, conforme as especificidades de cada participante, garantiu a captação orgânica e rica das narrativas individuais.

<sup>1</sup>O formulário online utilizado está disponível para consulta em: <https://forms.gle/CN9VkJ7unLMo6Htk8>

<sup>2</sup>O roteiro de entrevistas completo está disponível no *Figshare*: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30747467>

Tabela 1. Questões do formulário online

Seção	#	Questão	Tipo
Características Gerais	Q1	Em qual estado você mora atualmente?	ME
	Q2	Qual a sua idade?	TA
	Q3	Qual a sua etnia?	ME
	Q4	Você se identifica como mulher trans?	SN
	Q5	Como você se identifica sexualmente?	ME
	Q6	Qual o seu estado civil?	ME
	Q7	Qual a sua atual escolaridade?	ME
	Q8	Você tem filhos?	SN
	Q9	Você se identifica como uma mãe atípica?	SN
	Q10	Qual é a sua ocupação atual?	ME
Informações Acadêmicas	Q11	De qual curso você é acadêmica?	ME
	Q12	Em que ano você entrou na faculdade?	TA
	Q13	Qual semestre você está?	TA
	Q14	Você já tinha afinidade pela área de Desenvolvimento de Software antes de começar a estudar nela?	SN
	Q15	Quais linguagens de programação você tem mais experiência?	TA
	Q16	Quais linguagens de programação você tem mais preferência ou proximidade?	TA
Segunda Etapa da Pesquisa	Q17	Como gostaria de realizar a segunda etapa dessa pesquisa? (videochamada ou presencialmente)	ME
	Q18	Qual parte do dia seria mais conveniente para você?	ME

## 5. Resultados

### 5.1. Visão Geral das Participantes

Participaram deste estudo 15 estudantes de graduação. O grupo apresenta um perfil diversificado em termos de identidade e vivência, embora reflita certas predominâncias. Em relação à identidade de gênero, a maioria das participantes é cisgênero (86,7%), enquanto 13,3% se identificam como mulheres transgênero. Quanto à etnia, 73,3% se auto-declararam brancas e 26,7% pardas. A diversidade sexual também se fez presente: embora 60% se declarem heterossexuais, 40% das entrevistadas identificam-se como parte da comunidade LGBTQIA+ (bissexuais, homossexuais) ou preferiram não declarar. Um dado relevante para a análise da sobrecarga acadêmica é a ocupação: a grande maioria (66,7%) concilia os estudos com trabalho formal. Além disso, a maternidade é uma realidade para 26,7% das estudantes, sendo importante destacar que metade dessas mães exerce a maternidade atípica, o que adiciona camadas específicas de complexidade à sua permanência na universidade. A Tabela 2 resume o perfil sociodemográfico das 15 participantes, preservando informações sensíveis que poderiam levar à identificação direta.

Tabela 2. Perfil Sociodemográfico Agrupado das Participantes

Categoria	Grupo	N	%	Categoria	Grupo	N	%
Faixa Etária	18 – 22 anos	8	53,3%	Orientação Sexual	Heterossexual	9	60,0%
	23 – 28 anos	5	33,3%		Bissexual	3	20,0%
	29 anos ou mais	2	13,3%		Homossexual	2	13,3%
			Prefiro não declarar		1	6,7%	
Etnia	Branca	11	73,3%	Identidade de Gênero	Mulher Cis	13	86,7%
	Parda	4	26,7%		Mulher Trans	2	13,3%
Maternidade	Não possui	11	73,3%	Ocupação	Trab. e Estuda	10	66,7%
	Mãe (Típica)	2	13,3%		Apenas Estuda	5	33,3%
	Mãe (Atípica)	2	13,3%				

## 5.2. Resultados qualitativos

Após a conclusão das 15 entrevistas, iniciou-se a etapa de análise dos dados. Ao longo desse processo, diversos **temas** e **subtemas** surgiram a partir do contexto de cada participante. Esses achados foram organizados e sintetizados em **oito** temas principais, que podem ser visualizados de forma completa na Figura 1. Embora categorizados para fins de organização e análise, foi identificado que essas dimensões não operam de forma isolada, há uma profunda interseccionalidade onde as barreiras se retroalimentam. A hostilidade em sala de aula impacta a saúde mental, que, por sua vez, é agravada pela falta de apoio institucional à maternidade e às questões raciais. A seguir, tem-se uma discussão dessas vivências, trazendo a voz das participantes ao centro do debate e dialogando sobre como se alinha com a literatura da área atual.

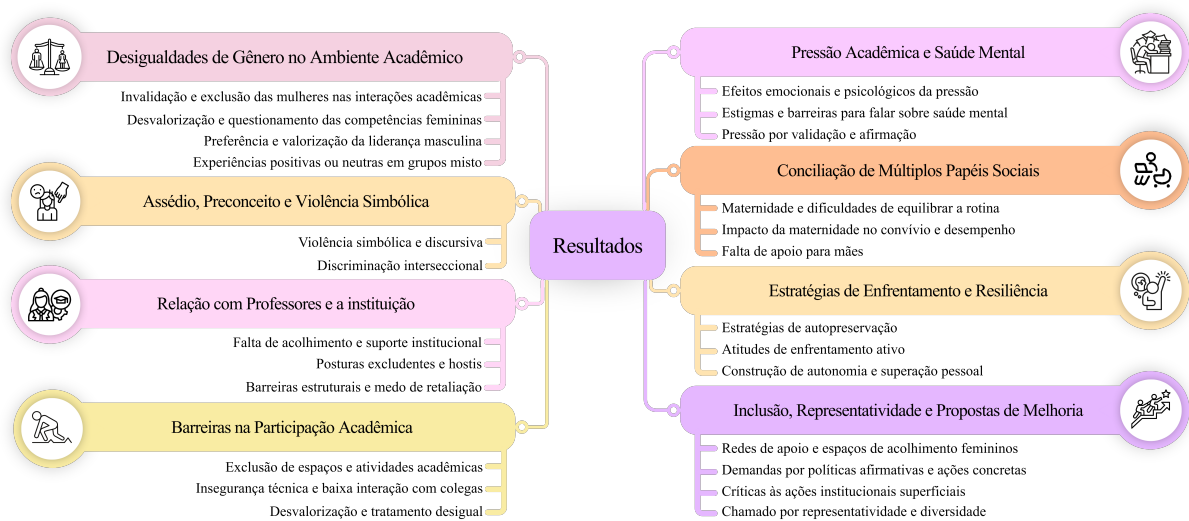


Figura 1. Visão Geral dos Resultados

### 5.2.1. O Silenciamento Técnico e as Dinâmicas em Grupos

O ambiente acadêmico de Computação, historicamente masculinizado, revelou-se um espaço onde a competência feminina é constantemente posta à prova. O primeiro impacto relatado pelas estudantes refere-se à invalidação intelectual nas dinâmicas de grupo. O que a literatura denomina “barreiras invisíveis” [Kovaleva et al. 2024] manifesta-se quando técnicas desenvolvidas por mulheres são ignoradas, apenas para serem acatadas quando repetidas por homens. Uma das participantes descreve com precisão a violência discursiva e a exclusão que transformam o trabalho em grupo em um calvário psicológico:

*“Teve uma vez que uma menina acabou no meu grupo com os meninos, e aí eles não queriam ouvir ela. E, às vezes, eles ficavam mudos quando ela falava; não concordavam com nada dela. At só eu falava com ela. Ficava como se eles não quisessem ter ela no grupo, mas também a ignorassem. E, às vezes, eu dava minhas ideias também, e eles ficavam em silêncio quando não concordavam. Em vez de falar que não concordavam ou, sei lá, tentar ter uma conversa, eles só ignoravam e faziam as coisas do jeito deles.” - P06*

Tais experiências refletem a reprodução de uma cultura historicamente machista, em que a **desvalorização e o questionamento das competências femininas** são naturalizados. Essa vivência recorrente de invalidação gera um efeito subjetivo profundo: instala-se um sentimento de insegurança que, com o tempo, se transforma em autodescrença. A percepção de incapacidade é internalizada como um traço pessoal, quando, na verdade, é uma imposição estrutural, corroborando os achados de Bastarrica e Simmonds [2019],

que identificaram que mulheres tendem a ter baixa autoeficácia em ambientes onde não se veem representadas. A situação agrava-se quando a invalidação ultrapassa o silêncio e torna-se agressão verbal, questionando diretamente a capacidade cognitiva da aluna:

*“Teve um episódio nessa construção desse trabalho. Quando eu tentava dar minha opinião sobre o trabalho, eles não me deixavam participar. Disseram que eu não sabia fazer nada e perguntaram por que eu tô dando opinião, que eu não sei fazer isso, que eu sou burra.”* - P04

*“Um colega (...) dizer que não era estudada... Ele usou frases do tipo: ‘Eu sou formado, tu não é nada. Volte estudada para falar comigo’; ‘Eu sou um engenheiro, tu é o quê? Tu não é nada.’”* - P10

*“[...] é assim: ‘não vou colocar ela para programar, vou colocar ela para escrever.’”* - P07

Essa hostilidade fomenta uma segregação nas preferências de trabalho, revelando um contraste nítido: seis participantes relataram preferir grupos exclusivamente femininos, destacando um clima de colaboração, maturidade e comprometimento. Essa escolha reflete a busca por condições de segurança e escuta, e não apenas por afinidade pessoal. Enquanto a presença masculina, em muitos casos, inibe a participação ativa e monopoliza a autoridade, os grupos femininos oferecem a liberdade para errar, propor e participar, dimensões fundamentais do aprendizado que são restritas em contextos masculinizados.

Muitas relataram evitar assumir papéis de liderança por medo de não serem levadas a sério, de parecerem despreparadas ou de não serem ouvidas. Mas, ao mesmo tempo, várias participantes destacaram que, mesmo com essas inseguranças, acabam frequentemente sendo colocadas em posições de liderança, não como um reconhecimento de suas capacidades de forma empoderadora, mas de uma sobrecarga funcional onde a mulher se torna a “mãe” do grupo, responsável por garantir que o trabalho seja entregue, enquanto os homens adotam uma postura displicente:

*“Eu acho que as mulheres têm mais responsabilidade, sabe? Os guris já são mais assim: ‘Ai, quando der, eu faço.’ Eu acho que as mulheres são mais maduras, tu conversa, tudo. [...] Sim, as mulheres são mais comunicativas, mais responsáveis, se entregam mais.”* - P01

*“Eu gosto de fazer grupos com mulheres ou misto, mas nunca um grupo que vai ser só eu de mulher. Porque eu não gosto de trabalhar com homens. É complicado.”* - P15

### 5.2.2. A Violência Simbólica

Se a barreira técnica já é excludente, a violência simbólica torna o ambiente insuportável. Os relatos descrevem um ambiente que, apesar de universitário, carrega traços de imaturidade profunda, descrita por uma participante como um “jardim de infância”. O corpo e a aparência da mulher são constantemente julgados, o que objetifica profissionais em formação. A imaturidade de colegas volta a aparecer com destaque, a seguir, especialmente quando se trata da aparência física, um elemento de julgamento recorrente em ambientes masculinizados. Relatos de “listinhas” sobre a aparência das alunas e desenhos ofensivos durante reuniões de trabalho evidenciam a perpetuação de uma cultura de vestiário no Laboratório de Computação.

*“A falta de maturidade de alguns, de simplesmente brincar e fazer listinha de quem é mais bonita, quem é ‘mais gostosinha’ da sala de aula...”* - P04

*“Um dia, em uma reunião... eles desenharam uma boneca para adivinhar que era eu, sabe? Na hora eu não me senti confortável com aquela boneca desenhada. Uma brincadeira estranha. Foi uma brincadeira desenhando a minha aparência.”* - P06

Além disso, o assédio sexual e a perseguição (stalking) foram relatados, criando um clima de medo que obriga as estudantes a alterar suas rotinas. O relato a seguir demonstra a gravidade da perseguição e a sensação de impotência:

*“Tem um menino na faculdade. Ele normalmente dá em cima de todas as garotas que ele consegue chegar.. Falei para ele ficar longe. Ele estudava de manhã. E, mesmo assim, ele estava lá de noite na faculdade, esperando para eu sair. Só para poder vir embora comigo. E daí eu fiquei meio... Porque não é só respeitar. Eu tenho namorado... Só que ele continuou me perseguindo. Nunca tive aula com ele.”* - P14

O fato de uma aluna precisar justificar que “tem namorado” para tentar frear uma perseguição demonstra que, nesse ambiente, o “não” de uma mulher é raramente respeitado por si só; é necessário invocar a figura de outro homem para validar esse limite. Contudo, a violência de gênero atinge seu ápice quando praticada por quem detém o poder institucional. O relato a seguir denuncia a retaliação acadêmica por parte de um docente após a recusa de uma investida afetiva:

*“Aconteceu com uma colega minha, o professor acabava ignorando o que ela falava, porque no passado eles já tiveram aula juntos e ele queria ficar com ela e ela recusou. O professor, ele não dava atenção nas palavras dela. O que ela dizia, ele ignorava. E ela ficou bem mal, na verdade. Porque era uma coisa que já tinha acontecido no passado.” - P14*

### **5.2.3. Interseccionalidade: A Mulher Negra e o Estigma da Agressividade**

Um dos pontos mais críticos desta pesquisa reside na análise interseccional, conforme proposta por Crenshaw [2002]. A vivência da exclusão não é uniforme, ela se aprofunda drasticamente quando atravessada pela raça. O relato a seguir expõe como o racismo estrutural permeia as interações acadêmicas, inclusive por meio de figuras de autoridade, como orientadores.

*“Sobre o racismo, o meu orientador já afirmou que existe racismo reverso e eu fiquei bem desconfortável porque não existe, mas tudo bem. Já aconteceu de um amigo me dizer que eu era muito brava. Só que eu nem demonstro reação direita. Eu não demonstro reação. Eu fico normal se eu tô brava, se eu tô triste, se eu tô feliz. Eu tô sempre com a mesma expressão. Então não entendi legal também.” - P14*

Aqui vê-se tanto um caso de racismo explícito quanto um exemplo de como comentários naturalizados podem carregar estigmas históricos. A fala sobre “ser brava” pode parecer inofensiva para alguns, mas, quando colocada no contexto da vivência de uma mulher negra, reativa estigmas antigos e dolorosos. Para ela, ao contrário de colegas brancos, não existe liberdade para expressar insatisfação ou se exaltar, já que qualquer emoção fora do tom “neutro” é imediatamente vista como agressividade. Isso evidencia a perpetuação do estereótipo da mulher negra “brava”, uma ferramenta de controle social apontada por Akotirene [2019] que obriga mulheres negras a um policiamento constante de suas próprias emoções para serem aceitas.

### **5.2.4. Identidade de Gênero e o Despreparo Docente**

Para alunas transgênero, a barreira institucional manifesta-se na negação da própria identidade. A falta de preparo docente, citada por Hyrynsalmi [2023] como uma relutância em abordar diversidade, materializa-se no desrespeito aos pronomes. Esse ato, muitas vezes justificado como “ignorância” ou “hábito”, sinaliza para a aluna trans que aquele espaço não foi desenhado para ela:

*“Uma professora, ela veio na nossa mesa e eu tenho uma amiga e colega que é transexual. E, a todo momento, a professora se referiu a ela como ‘ele’, sabe? Nossa, a minha colega ficou super incomodada. Bem sincera, eu acho que foi mais por ignorância. Eu tentei corrigir durante a conversa. Me referindo a **ela** como ela.” - P03*

A omissão dos colegas e a falta de uma postura ativa da instituição em corrigir esses comportamentos reforçam o isolamento dessas estudantes.

### **5.2.5. Maternidade Atípica e a Instituição Inflexível**

A pesquisa evidenciou que a universidade ainda opera idealizando um aluno padrão: homem, sem filhos e com disponibilidade integral. Essa estrutura colide frontalmente com a realidade de estudantes mães, especialmente as mães atípicas. A falta de flexibilidade de horários e a ausência de espaços para crianças na instituição forçam essas mulheres a tomar decisões impossíveis. O clamor das mães foi realmente um ponto de

destaque nos relatos sobre a instituição. Elas não se sentem ouvidas, muito menos confortáveis nesse espaço. A ausência de acolhimento e de suporte institucional adequado às situações citadas levanta a questão de que talvez essa falta de atenção se dê porque homens, em sua maioria, não precisam levar seus filhos à faculdade. Sendo assim, mais uma vez, um problema que recai apenas sobre as mulheres.

*“O meu filho mais novo, às vezes, tem crises... Quando o meu filho tem uma crise, eu não posso fazer absolutamente nada. E situações como essa, por exemplo, não te geram um atestado. Não tem justificativa ali na UNIPAMPA. Algumas universidades têm flexibilização para mães atípicas... Então, é uma outra forma da gente se sentir de lado, isolada ou escanteada, sabe?” - P10*

Também é mencionado o mau funcionamento do setor responsável pela assistência estudantil, o NUDE, que deveria atuar como ponto de apoio. No entanto, ao encaminhar as estudantes diretamente para atendimento psicológico, sem que o agressor sofra qualquer consequência, acaba reforçando a ideia de que o problema está nelas, e não nas violências sofridas. Fica evidente a negligência institucional diante das denúncias. A postura de alguns docentes agrava essa situação com comentários insensíveis que desconsideram a sobrevivência material da aluna. A seguinte fala de uma professora ilustra o abismo entre a academia e a realidade:

*“Teve uma professora que quis dizer que ou eu tenho que escolher entre o meu trabalho e a minha faculdade. Porque ‘ah, tu prefere ganhar uma bala agora? Ou cinco balas futuramente?’. Eu falei, tá, mas como é que eu vou comer? Porque eu também tenho uma filha de seis anos para alimentar.” - P01*

#### 5.2.6. A “Crise” como Constante: Saúde Mental e Resistência

O acúmulo de invalidação técnica, assédio, racismo e sobrecarga materna desemboca, inevitavelmente, no adoecimento psíquico. Um dado alarmante desta pesquisa é a recorrência da palavra “crise” em doze entrevistas. Não se trata apenas de estresse acadêmico, mas também de episódios de pânico, de ansiedade severa e de internalização da síndrome do impostor. O medo de errar e prejudicar o grupo paralisa as estudantes:

*“Eu tive uma crise de pânico em um dia de entrega... Um colega meu disse que eu não teria capacidade de corrigir um código que estava errado. Eu entrei em crise e desisti da disciplina por causa disso.” - P10*

Percebe-se que grande parte dessa ansiedade está ligada ao medo de decepcionar suas equipes. Mesmo passando por sensações intensas de nervosismo, o primeiro pensamento que vem às suas mentes é o impacto coletivo, demonstrando uma preocupação excessiva em não ser um “fardo”, o que agrava ainda mais o quadro emocional.

*“Quando é com grupo, eu fico mais ansiosa ainda, porque eu não sei se o que eu estou fazendo está certo, o que eu fizer vai recair sobre o grupo. Então, às vezes, um grupo pode tirar uma nota ruim por causa de uma coisa que eu fiz... Então, eu estou sempre pensando, será que eu estou fazendo certo?” - P05*

Para mulheres neurodivergentes (como as com TDAH), esse cenário é ainda mais desafiador. A comparação com o ritmo dos outros e a falta de espaços seguros fazem com que as crises sejam vividas em locais improvisados, como banheiros, gerando um sentimento agudo de vergonha e exposição.

*“Eu começo a me tremer. Eu começo a ter vontade de chorar muito. E, geralmente, eu pego e vou ao banheiro. E aí, eu fico lá no banheiro... Sempre alguém vê. E daí é uma vergonha, sabe?” - P03*

Diante disso, as estratégias de enfrentamento variam. Enquanto algumas optam pelo confronto direto, uma postura corajosa, mas desgastante, a maioria recorre ao silenciamento tático: “ignorar” e “rir para não chorar” tornam-se mecanismos de defesa para sobreviver em um ambiente hostil.

*“Então eu não fiz nada. Eu ignorei ou... muitas das vezes eu ri para ignorar.” - P04*

*“Eu não faço nada, na verdade. Não vou conversar com outros professores. Eu ignoro, deixo para lá. Prefiro não me incomodar mais do que já me incomodei.” - P15*

### 5.2.7. Caminhos para Transformação

As participantes não pedem apenas empatia; demandam mudanças estruturais. Criticam a ineficácia de “palestras pontuais” e clamam por representatividade real (professoras, palestrantes) e ações afirmativas concretas. Como sugere uma das entrevistadas, a equidade exige intervenção direta:

*“Eu apoio muito as cotas. Eu acho que, dentro de algumas disciplinas que são com cadeiras limitadas, deveria ter algumas cotas para mulheres, já que eles querem incluir tantas mulheres na engenharia. Por que não tem cotas de algumas cadeiras para somente mulheres entrar? E, acaso, nenhuma mulher entrar, abre para o restante dos homens que querem cursar aquela disciplina.” - P13*

Esses resultados indicam que a inclusão de mulheres na Computação não será resolvida apenas ensinando-as a programar, mas reformulando a cultura universitária para que ela deixe de expulsar aquelas que desafiam o padrão hegemônico.

## 6. Discussão dos Resultados

A análise qualitativa das vivências das participantes revelou que as barreiras de gênero em cursos de Computação são estruturais e multifacetadas. O fenômeno do “Silenciamento Técnico”, no qual as contribuições das estudantes são ativamente ignoradas ou desvalorizadas até serem endossadas por um colega masculino, é a manifestação empírica do que a literatura descreve como barreira estrutural e simbólica [Kovaleva et al. 2024, Menezes et al. 2024]. O impacto subjetivo desse silenciamento acaba por ser mais profundo, o relato de ser chamada de “burra” ou de ter a competência técnica posta à prova diretamente pelos pares se traduz na prevalência de baixa autoeficácia e síndrome do impostor, tal como identificado por Bastarrica e Simmonds [Bastarrica and Simmonds 2019]. No entanto, enquanto estes autores diagnosticaram o efeito (a estudante subestima seu desempenho), nossos resultados elucidam o mecanismo causal direto: a insegurança é uma imposição externa e violenta, e não um mero traço de personalidade individual.

Embora estudos como o de Amer et al. [Amer et al. 2024] mapeiem estratégias institucionais de DIE, e Hyrynsalmi [Hyrynsalmi 2023] aponte a relutância docente em adaptá-las, o presente estudo revela que essa inação institucional ascende ao patamar de abandono no suporte à permanência. A Violência Simbólica e o Assédio relatados, que incluem perseguição (*stalking*) e objetificação, demonstram que a universidade falha em prover o nível de segurança básico, tolerando um ambiente imaturo e masculinizado. Essa lacuna institucional transforma o ambiente acadêmico em um fator de expulsão, exigindo que a discussão migre de como implementar políticas para como garantir que sua aplicação seja rigorosa.

Diante dessa inação institucional e das barreiras sobrepostas, esse estudo inova ao destacar as táticas de resistência das alunas, que revelam uma busca ativa por condições de segurança, materializada na preferência por grupos de trabalho exclusivamente femininos. Essa escolha não é baseada apenas na afinidade, mas na busca por maturidade, responsabilidade e colaboração, qualidades raras nos grupos mistos. A criação desses “refúgios” é uma prática da liberdade [Hooks 2013] autogovernada. A implicação é clara: em vez de depender da resiliência individual, a universidade precisa formalizar e apoiar essas redes de acolhimento, transformando a tática de sobrevivência em uma política institucional de permanência [Amer et al. 2024].

## 7. Ameaças à Validade

Sobre a **validade de constructo**, os instrumentos utilizados, em especial o roteiro de entrevistas e o apoio inicial a um modelo de linguagem na codificação, podem ter influenciado a forma como os temas emergiram. Para mitigar esses riscos, adotou-se triangulação analítica, envolvendo a interpretação da autora e a validação pelo orientador. A **validade interna** também é afetada pela seleção das participantes por conveniência e pelo vínculo institucional entre a pesquisadora e as entrevistadas, fatores que podem ter influenciado a espontaneidade dos relatos. Buscou-se reduzir esses efeitos garantindo confidencialidade, adotando perguntas abertas e permitindo que as participantes direcionassem o nível de profundidade das respostas.

Quanto à **validade externa**, reconhece-se que os resultados decorrem de uma amostra pequena e localizada, o que limita a possibilidade de generalização estatística. Ainda assim, o propósito do estudo é oferecer compreensão aprofundada de experiências específicas e não extrapolações populacionais. Por fim, a **validade de conclusão** pode ter sido afetada pela ausência de *member checking* e pela subjetividade inerente à análise temática. Mesmo assim, a triangulação adotada contribuiu para elevar o rigor interpretativo e para sustentar a consistência das conclusões apresentadas.

## 8. Considerações Finais

Os resultados deste estudo evidenciam que as experiências de mulheres nos cursos de Computação da instituição investigada são marcadas por tensões constantes, que se manifestam tanto nas dinâmicas acadêmicas quanto nas relações interpessoais. A recorrência do termo “crise” nos relatos revela um ambiente permeado por insegurança, sobrecarga emocional e episódios que comprometem o bem-estar e a permanência das estudantes. Essas vivências tornam-se ainda mais complexas quando atravessadas por interseccionalidades, como raça, maternidade, identidade de gênero e aparência, que intensificam a vulnerabilidade e ampliam as barreiras à participação e ao pertencimento. As análises mostram que essas desigualdades se materializam de forma expressiva nas interações em sala de aula e nos trabalhos em grupo, onde a deslegitimação técnica, a hostilidade simbólica e a falta de reconhecimento produzem um sentimento persistente de não pertencimento. A baixa preferência por equipes mistas e a valorização de grupos exclusivamente femininos ilustram a dificuldade de integração em um ambiente predominantemente masculino, sugerindo que a cultura institucional ainda carece de mecanismos eficazes para promover segurança psicológica, equidade e respeito.

Diante desse cenário, os achados indicam a necessidade de revisar práticas acadêmicas que considerem a heterogeneidade das trajetórias das estudantes, incluindo questões como a flexibilização de horários, a formação docente sensível às problemáticas de gênero e o fortalecimento de redes de apoio e de representatividade. Tais medidas, ainda que não resolvam integralmente as desigualdades estruturais, constituem passos relevantes para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Este estudo contribui para documentar as experiências de mulheres na computação, oferecendo um retrato das formas como exclusões, microviolências e lacunas institucionais impactam sua formação. Espera-se que futuras pesquisas ampliem o escopo aqui apresentado, incluindo diferentes instituições, regiões e áreas da Engenharia, de modo a fortalecer a compreensão desses fenômenos e subsidiar políticas mais abrangentes e efetivas voltadas à equidade de gênero no ensino superior.

## Uso de Inteligência Artificial

Em conformidade com o Código de Conduta da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e as diretrizes do EduComp 2026, os autores declaram o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) Generativa no escopo deste trabalho. A ferramenta ChatGPT (OpenAI) foi empregada como suporte metodológico durante a etapa de análise qualitativa dos dados, auxiliando na identificação de temas e subtemas a partir da codificação das transcrições das entrevistas. Por fim, ressalta-se que as ferramentas utilizadas não figuram como autoras deste artigo e que o seu uso não exime os autores da total responsabilidade sobre todo o conteúdo apresentado, incluindo a veracidade dos dados, a originalidade do texto e a ausência de plágio.

## Referências

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais. Jandaíra, São Paulo.
- Amer, A., Sidhu, G., Alvarez, M. I. R., Ramos, J. A. L., and Srinivasan, S. (2024). Equity, diversity, and inclusion strategies in engineering and computer science. *Education Sciences*, 14(1):110.
- Bastarrica, M. C. and Simmonds, J. (2019). Gender differences in self and peer assessment in a software engineering capstone course. In *2019 IEEE/ACM 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE)*, pages 29–32. IEEE.
- Boman, L., Andersson, J., and de Oliveira Neto, F. G. (2024). Breaking barriers: Investigating the sense of belonging among women and non-binary students in software engineering. In *Proceedings of the 46th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*, pages 93–103.
- Canedo, E. D., Rocha, L., Silva, G. R. S., and Mendes, F. F. (2024). Do you think there is no gender inequality in software engineering? perhaps you should reconsider your opinion. *Journal of Software Engineering Research and Development*, 12(1):10–1.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In *Estudos Feministas: uma perspectiva multidisciplinar*. UNESCO, Paris. Tradução adaptada.
- Damian, D., Blincoe, K., Ford, D., Serebrenik, A., and Masood, Z. (2024). *Equity, Diversity, and Inclusion in Software Engineering: Best Practices and Insights*. Apress, Berkeley, CA.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes, São Paulo.
- Hyrnsalmi, S. M. (2023). How diversity and inclusion are approached in software engineering university-level teaching. In *2023 IEEE/ACM 4th Workshop on Gender Equity, Diversity, and Inclusion in Software Engineering (GEICSE)*, pages 17–24. IEEE.
- Jaccheri, L. (2024). Women and software engineering. *SIGSOFT Softw. Eng. Notes*, 49(2):16–18.
- Kim, S., Bai, Y., Zhu, H., and Eslami, M. (2025). A systematic literature review on equity and technology in hci and fairness: Navigating the complexities and nuances of equity research. *arXiv preprint*, 2501.14886. [preprint].

- Kovaleva, Y., Happonen, A., Kasurinen, J., and Kindsiko, E. (2023). State-of-the-art review on current approaches to female inclusiveness in software engineering and computer science in higher education. *IEEE Access*.
- Kovaleva, Y., Sivasankaran, P. N., and Happonen, A. (2024). Who is that girl? drawing a portrait of a female student in software engineering. In *2024 36th International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)*, pages 1–5. IEEE.
- Martin, A. E. and Fisher-Ari, T. R. (2021). “if we don’t have diversity, there’s no future to see”: High-school students’ perceptions of race and gender representation in stem. *Science Education*, 105(6):1076–1099.
- Menezes, N., e Mendes, C. M., da C. Corrêa, J., da Rocha, T. A., and Mota, M. P. (2024). Além do gênero: Explorando as múltiplas perspectivas de mulheres na computação. *Anais do XVIII Women in Information Technology (WIT 2024)*.
- Organização das Nações Unidas (2015). Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Acesso em: 2025-12-12.
- Overflow, S. (2022). Developer survey results 2022. <https://survey.stackoverflow.co/2022>. Accessed: [Date you accessed the survey].
- Silveira, K. K. and Prikladnicki, R. (2019). A systematic mapping study of diversity in software engineering: a perspective from the agile methodologies. In *2019 IEEE/ACM 12th International Workshop on Cooperative and Human Aspects of Software Engineering (CHASE)*, pages 7–10. IEEE.
- Simmonds, J., Bastarrica, M. C., and Hitschfeld-Kahler, N. (2020). Impact of affirmative action on female computer science/software engineering undergraduate enrollment. *IEEE Software*, 38(2):32–37.
- Vasilescu, B., Posnett, D., Ray, B., van den Brand, M. G., Serebrenik, A., Devanbu, P., and Filkov, V. (2015). Gender and tenure diversity in github teams. In *Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems*, pages 3789–3798.
- Wassouf-Jr, E., Fukuda, P., and Fontão, A. (2025). Investigating the developer experience of lgbtqiapn+ people in agile teams. In *2025 IEEE/ACM 47th International Conference on Software Engineering: Software Engineering in Society (ICSE-SEIS)*, pages 43–54. IEEE.