
A questão do gênero na docência em engenharia

Debora Meyhofer Ferreira¹

Adair Mendes Nacarato²

Resumo

Este artigo integra uma tese de doutorado e tem como tema central as relações de gênero na constituição da engenheira-professora considerando o universo das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Visa responder à questão: “Como as relações de gênero se manifestam na escolha profissional e na docência de engenheiras-professoras?”. Teoricamente apoia-se em Joan Scott e Pierre Bourdieu. Os dados foram produzidos por entrevistas narrativas com três engenheiras-professoras e passaram por uma análise interpretativa e temática. Constata-se que, apesar de existir um processo de democratização, ainda que lento, em andamento, permanecem relações sexistas naturalizadas quando se avança nos níveis acadêmicos mais altos e, em especial, no exercício da docência em Engenharia.

Palavras-chave: Docência em Engenharia; Entrevista Narrativa; Gênero; Engenheira; Instituição de Ensino Superior Privada.

The issue of gender in engineering teaching

Abstract

This article is an integral part of a doctoral thesis, in the multipaper format, whose central theme is the constitution of the female engineer-professor, considering the universe of private universities. Aims to answer the question: "How are gender relations constituted in engineering teaching?". It emerged from the narrative interview with female engineers working as professors who raised this issue from personal experiences. The theoretical foundation is based on concepts by Joan Scott and Pierre Bourdieu. As a result, it is possible to notice that, despite a process of democratization, albeit slow, in progress, naturalized sexist relationships remain when advancing in higher academic levels and especially in the exercise of teaching engineering.

Keywords: Teaching in Engineering; Narrative Interview; Gender; Engineering; Private Higher Education Institution.

Introdução

A educação é reconhecida por seu importante papel transformador de vidas. No entanto, apesar de avanços significativos nos últimos anos, em 2015, foi necessária a assinatura da “Declaração de Incheon³”. Esta objetiva assegurar, entre 2015 e 2030, a educação inclusiva,

¹ Universidade São Francisco, Itatiba, de.ferreira@gmail.com.

² Universidade São Francisco, Itatiba, ada.nacarato@gmail.com.

³ Incheon é uma cidade na Coreia do Sul onde aconteceu, em maio de 2015, o Fórum Mundial de Educação organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a participação de mais de 130 ministros de Educação dos países membros.

igualitária, de qualidade e ao longo da vida, mostrando que, no mundo todo, ainda existe muito o que se melhorar em diversas frentes, entre as quais estão as questões de gênero. O último relatório de monitoramento global da educação (Relatório GEM) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020) tem como tema “Inclusão e educação para todos” e mostra que as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma desigual no mundo, incluindo o Brasil. Com isso, promove tensões sobre a formação docente existente, principalmente quando esta se relaciona com as questões de gênero.

Ao longo dos séculos, as mulheres foram “invisibilizadas” no mundo das ciências (LOURO, 2014). Isso não significa, no entanto, que não produziram saberes ou colaboraram na produção de conhecimento nessa época (SILVA, 2012).

A história do ensino superior no Brasil começa apenas no ano de 1808, época recente se considerarmos que as primeiras universidades datam do início do século XI. Todavia, mais recente ainda é o ingresso das mulheres no ensino superior, o que aconteceu quase um século depois, com uma Lei especial para esse fim, aprovada por D. Pedro II. Até então, de acordo com Beltrão e Alves (2009, p.128),

ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX.

De acordo com as autoras, ainda que as mulheres já pudessem frequentar o ensino superior, na prática, isso era muito difícil: os estudos secundários eram caros, essencialmente masculinos; e os de magistérios (cursos normais) não habilitavam as mulheres para o ensino superior. Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei n.º 4.024/61) é que se garantiu a equivalência de todos os cursos de grau médio e o vestibular baseado no critério de conhecimento sem qualquer discriminação de gênero, conforme Beltrão e Alves (2009).

No início do século XX, as mulheres brasileiras começaram a aumentar suas taxas de

matrícula no ensino superior, ainda que inicialmente em proporção muito menor que a dos homens. Esse fato se mantém mundialmente até hoje para os cursos nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, conhecida como Stem (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) — em português, existe a sigla CTEM, porém menos utilizada. Nesses campos, menos de 30% são mulheres, assim como apenas 28% dos pesquisadores de todo o mundo nessas áreas são mulheres (ORGANIZAÇÃO..., 2020).

Ao agregar os números de professoras no ensino superior com as restrições da quantidade de mulheres na área de Stem, a situação se torna mais crítica ainda. É nessa junção que nos interessa compreender as relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres na Engenharia, um contexto profissional predominantemente masculino, sendo o foco da pesquisa centrado em engenheiras-professoras que atuam em IES privadas. Assim, indagamos: “Como as relações de gênero se manifestam na escolha profissional e na docência de engenheiras-professoras?”.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram pesquisas que discutem as relações sociais entre mulheres e homens em coletivos profissionais majoritariamente masculinos, época em que também houve um crescente número de mulheres ingressando em IES e optando por áreas profissionais que eram consideradas, até o momento, mais propícias às mulheres, como Educação e Saúde. Nesse sentido, a inserção feminina na Engenharia deve, em princípio, ser vista como um evento positivo, pois se tornou um marco da abertura de áreas de trabalho historicamente reservadas aos homens. Elizabeth Bragg foi a primeira mulher a receber o título de bacharel em Engenharia Civil pela Universidade da Califórnia, em Berkeley, nos Estados Unidos da América (EUA), no ano de 1876 (LEONARD; NICHOLLS, 2013), apesar de a Engenharia ter começado a ser ensinada, na Escola Politécnica da França, quase um século antes (1794). No Brasil, a primeira mulher a se formar em engenharia civil foi Enedina Alves Marques, apenas no ano de 1945 (SANTOS; MOREIRA, 2017).

Dois pontos parecem ser especialmente desafiadores para as mulheres e são destacados nas pesquisas sobre o assunto: (i) a aceitação da quebra dos padrões masculinos vigentes, seja nas empresas, seja no ambiente acadêmico; (ii) a legitimação da autoridade feminina por parte dos homens, especificamente, no caso da docência, tanto pelos pares quanto pelos próprios

alunos. De acordo com Lombardi (2004, p.11), as mulheres engenheiras estão expostas a uma situação duplamente desafiadora:

[...] se, de um lado, a feminização do trabalho no campo da engenharia significa gradativo rompimento dos valores que tendem a discriminar as mulheres em carreiras predominantemente masculinas como é o caso da engenharia, de outro, não pode deixar de ser devidamente considerado que as mulheres que optaram pela profissão de engenheiro tiveram que enfrentar, em maior ou menor grau, os padrões de gênero aceitos no interior das famílias, das escolas e do mundo do trabalho.

Ao longo da história, é possível identificar as diferenças de oportunidades, discriminação e um cenário de desigualdades, mostrando a persistência e a luta para tentar acabar com a dicotomia e o hiato de gênero existente em áreas como a Engenharia. Porém, muito pouco se tem discutido quando o assunto são engenheiras que se tornam professoras no ensino superior. Lombardi (2016) faz um estado da arte sobre as investigações que focam as questões de gênero nas engenharias entre os anos de 2000 e 2016. Após agrupar os achados em temas, no eixo temático 1, ela discute “Engenharia e gênero: formação e docência”, subdividindo-o ainda em trabalhos que focam alunos e estudos centrados nos docentes mostrando que poucas são as pesquisas que relacionam a docência em Engenharia com as questões de gênero (duas dissertações, uma tese e um artigo).

Diante desse cenário, entender as relações de gênero que cercam as engenheiras-professoras se torna fundamental, pois as universidades são não só o nicho de produção de ciências e de formação de pessoas, mas também um campo fortemente dominado pelas relações de poder e pela cultura e presença masculina. Essa problemática se torna ainda mais pertinente quando o foco são as IES privadas⁴ de Engenharia, uma vez que, além de estas serem o próprio campo de trabalho da primeira autora deste artigo, a participação de

⁴ Existem diferenças entre as instituições públicas e privadas (discutidas em outro capítulo do trabalho completo): o regime de trabalho em instituições públicas normalmente é de dedicação exclusiva (87%) ao contrário dos horistas e parciais nas instituições privadas (70%, levando os profissionais a dividirem a jornada com o trabalho na indústria, como no caso das Engenharias); a contratação privilegia doutores e pós-doutores nas públicas (66%), enquanto nas privadas tem-se normalmente especialistas e mestres (52%); a motivação da contratação nas públicas é para ser pesquisador e professor, ao contrário das privadas em que poucos são pesquisadores. (INSTITUTO..., 2020).

estudantes na rede privada de educação superior é de 75% de matriculados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), representando, conseqüentemente, a maioria dos docentes em exercício: dos 1.238 cursos vinculados com a Engenharia 1.036 são em instituições privadas.

Partindo das diferenças apresentadas, e considerando o cenário atual da docência em Engenharia como resultado de uma construção social, histórica e cultural, este trabalho busca, a partir da pesquisa com entrevistas narrativas, abordar a problemática das relações de gênero na docência em Engenharia em IES privadas, em especial as que tentam limitar a ação da engenheira-docente em uma área tão masculinizada.

O recorte aqui apresentado faz parte de uma pesquisa mais ampla que visa conhecer o processo de constituição do engenheiro-professor. Ao entrevistarmos a primeira professora do grupo selecionado como participantes da pesquisa, a questão de gênero, não prevista por nós, emergiu e nos levou a incluir esse tópico nas demais entrevistas.

O texto está organizado em quatro seções. A primeira apresenta os detalhes das participantes da pesquisa assim como a justificativa para o uso da entrevista narrativa como metodologia de produção de dados. No tópico seguinte, são feitas algumas considerações que problematizam as diferenças de gênero quando mulheres se tornam engenheiras. Finalmente, em um discurso intercalado com as vozes ouvidas, são apresentadas, em duas seções, considerações sobre a escolha profissional que leva engenheiras à docência, assim como alguns preconceitos vividos no exercício da docência.

Investigação com narrativas: caminhos, escolhas e professoras participantes

Desde sempre o homem encontra formas de elaborar suas experiências por meio da narrativa. Weller e Zardo (2013, p.132) afirmam que "a crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias".

Nóvoa (2008) registra que, tradicionalmente, as estratégias de pesquisa educacional se

centram na observação e na análise da prática cotidiana do professor em sala de aula, sem dar voz a esse sujeito, ignorando suas identidades e o ambiente sociocultural em que vive. Ao optar pela abordagem biográfico-narrativa, podemos, então, conhecer as professoras não apenas como engenheiras exercendo tecnicamente a docência, mas também como pessoas, entendendo que suas identidades são reflexo de experiências pessoais e profissionais que as perpassaram. Por meio do processo narrativo, mediado por suas práticas sociais, é possível dar sentido a quem elas são e a quem os outros são (LARROSA, 2011). Esta forma de pesquisa, chamada por Bolívar (2012) de enfoque biográfico-narrativo, procura entender os fenômenos sociais como textos em que os sentidos atribuídos são originados da narrativa do sujeito. O papel do pesquisador é compreender esses sentidos.

A obra de Walter Benjamin tem sido tomada como referência para análises com narrativas. Ele considera que a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...]” (BENJAMIN, 1994, p.204). A narração consiste em uma forma de reconstrução, própria de quem narra, de suas experiências vividas, encontrando possíveis explicações para elas e permitindo que elas sejam (re)vividas não apenas pelo narrador, mas também por quem entra em contato com as narrativas.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas narrativas com algumas engenheiras com diferentes tempos de docência e em distintos cursos de Engenharia. Fizemos essa escolha por entender, assim como Jovchelovitch e Bauer (2002), que o uso da entrevista narrativa para a produção de dados é particularmente plausível nos projetos que, como este, investigam acontecimentos específicos e combinam histórias de vida em seus contextos sócio-históricos.

Na entrevista narrativa, não há uma lista específica a ser apresentada e respondida pelo participante da pesquisa: utiliza-se um rol de tópicos, definidos previamente, que norteiam a entrevista e servem para, ao final, verificar se todos os assuntos de interesse foram abordados. Para este artigo, o tema norteador, quando não surgia naturalmente, foi: “Comente sobre o papel da mulher, engenheira e docente”. As entrevistas foram realizadas ao longo de 2019 e de 2020, depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵. Para o recorte aqui

⁵ CAAE 13461319.6.0000.5514.

apresentado selecionamos três engenheiras-professoras, que serão apresentadas com o pseudônimo⁶ escolhido para elas.

*Edith*⁷ possui curso técnico em Eletrotécnica, graduação e mestrado em Engenharia Elétrica e doutorado em Ciências e Engenharia de Materiais. É professora nos cursos de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção em uma universidade privada há quase 10 anos, depois de alguns anos lecionando em uma universidade pública. Divorciada, tem uma filha e leciona há mais de 20 anos na área de Sistemas de Energia Elétrica.

*Ginni*⁸ fez o curso técnico em Informática e depois migrou para a Engenharia Elétrica, área na qual ela fez o mestrado e o doutorado. Já deu aula em diversas instituições privadas da região em que mora. Costumava ministrar aulas nos cursos de Engenharia Elétrica e Computação antes de se arriscar em se tornar empresária. É casada e tem dois filhos.

*Elmina*⁹ cursou Engenharia Ambiental, possuindo mestrado e doutorado em Engenharia Civil, na área de Meio Ambiente e Saneamento, respectivamente. A mais novinha das entrevistadas, solteira, é docente no curso de Engenharia Civil de diferentes instituições privadas do interior de São Paulo há cerca de 4 anos.

Para Bertaux (2010, p.89), “uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real.” Ou seja, as narrativas apresentam partes de uma história real, com problemas reais, que não podem ser desprezados se quisermos viver em um mundo com oportunidades mais igualitárias. As entrevistas narrativas, inicialmente transcritas, passaram por uma análise temática (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Inicialmente, num processo interpretativo, buscamos identificar os temas que emergiram nas narrativas. Um deles foi a questão de gênero, foco deste texto. Essa questão perpassou tanto o processo de escolha profissional quanto o da própria atuação na docência das depoentes, o que nos levou a considerá-la tema de análise. Buscamos compreender os sentidos que as depoentes atribuíram às próprias experiências vividas, ou seja, entender a

⁶ Os pseudônimos foram escolhidos a fim de garantir o anonimato da pesquisa.

⁷ Pseudônimo baseado em Edith Clarke, a primeira engenheira eletricitista e primeira professora de Engenharia Elétrica da Universidade do Texas em Austin, tendo se especializado em Sistemas de Energia Elétrica.

⁸ Pseudônimo baseado em Ginni Rometty, que teve formação de Engenharia na área de Informática e Elétrica e que se tornou CEO (*Chief Executive Officer*) da IBM.

⁹ Pseudônimo baseado em Elmina Wilson, primeira graduada e mestre de Engenharia Civil nos EUA, a primeira professora de Engenharia da Iowa State University.

compreensão que essas mulheres têm de si mesmas no ato de narrar suas trajetórias e produzir suas histórias.

Na seção seguinte apresenta-se a problematização das questões de gênero, seguida, da análise em duas unidades temáticas, assim como defende Bolívar (2012): entrecruzando as vozes das depoentes com autores que discutem as questões de gênero, atribuindo sentidos aos fatos narrados, sem, no entanto, anular suas singularidades.

Problematizando a diferença de gênero quando mulheres se tornam engenheiras

Ao iniciarmos o embasamento teórico desta pesquisa, procuramos clarificar conceitos que envolvem a problemática das relações de gênero para ampliar nossa compreensão sobre o impacto na docência no ensino superior de Engenharia. De acordo com Lopes e Quirino (2017), os estudos sobre relações de gênero discutem e tentam entender as relações de desigualdade e dominação existentes entre homens e mulheres. Nesse contexto, encontramos o conceito de sexismo, termo que se refere às discriminações sexuais e ao conjunto de ideias ou ações que privilegiam um indivíduo de determinado sexo.

Em Engenharia, os estudos sobre gênero têm explorado muito mais as diferenças sexistas em termos de desempenho, interesses, ingresso/permanência, espaços ocupados, e tentado estabelecer generalizações sobre homens e mulheres. Em vez dessa postura, deveriam procurar interpretações como as de Louro (2014), que acredita que gênero é plural, não existindo homem ou mulher, mas diferentes homens e mulheres que não podem ser reduzidos a dualismos simplistas.

No rumo desse segundo caminho, este trabalho se baseia em Scott (1995), uma historiadora pós-estruturalista que trouxe uma nova visão sobre gênero, também adotada por Louro (2014), em contrapartida à existente até a década de 1980, que considerava a dualidade *gênero* (relacionado com a cultura) e *sexo* (relacionado com a natureza biológica). Ela destaca que o gênero é importante não apenas para permitir uma investigação histórica, mas também para transformar os paradigmas econômicos, sociais e políticos, tendo que, para isso, fugir de uma visão meramente descritiva da posição das mulheres para pensar o gênero enquanto

categoria de análise histórica que permeia as relações entre mulheres e homens.

Nesse sentido, apesar de gênero, movimento feminista e estudo sobre mulheres terem uma relação entre si, eles não são idênticos (CONNELL; PEARSE, 2015). O movimento feminista está relacionado ao surgimento das diferentes teorias feministas e, embora tenha ações isoladas e coletivas ao longo da história, é apenas com o sufragismo, movimento que lutou para estender o direito do voto às mulheres, já no início do século XX, que passou a ser reconhecido como o que seria chamado de sua “primeira onda”.

Louro (2014) destaca que o mundo doméstico, como a única possibilidade para a mulher, era gradativamente rompido por algumas poucas ao exercerem inicialmente atividades na lavoura, nas fábricas e posteriormente em lojas, escolas e hospitais. No entanto, as atividades, além de sempre dirigidas e supervisionadas por homens, eram permitidas apenas quando vinculadas com a identidade feminina, reforçando o conceito de “trabalho de mulher” e “trabalho de homem”, algo ainda bem atual, como relata Edith:

Mas, depois de um tempo, surgiu um curso para operador de subestação; e naquela época, você tinha um treinamento para aquilo, e eu super empolguei. Então, estava tudo resolvido: eu podia não saber, mas eu ia ter um treinamento para aquilo. Mas sabe o que aconteceu? Simplesmente eu era mulher!!! Não pude nem me candidatar!!!

Para além de questões sobre as atividades permitidas ou não às mulheres e sobre as desigualdades sociais existentes, de acordo com Scott (1995), as teóricas do movimento feminista começaram então a percorrer uma trilha sobre outros aspectos e, em especial, a discutir os paradoxos entre igualdades e diferenças articuladas aos direitos individuais e a identidades grupais. O principal objetivo era tentar compreender a invisibilidade tanto política quanto social vivenciada pelas mulheres:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 2014, p.21).

Surge, então, na “segunda onda” do movimento feminista o conceito de gênero, quando busca-se argumentar que não são as características biológicas que definem as desigualdades e determinam as funções sociais, mas a representação e interpretação social das características femininas e masculinas¹⁰.

Considerando que o gênero “deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social” (SCOTT, 1995, p.87), é necessário colocar-se contra a naturalização do feminino e do masculino e deixar que esse construcionismo social se afaste de discussões que enfatizem os papéis¹¹ que cada um deve exercer. O gênero deve ser entendido como constituinte da identidade do sujeito, de acordo com Louro (2014), admitindo que tanto as práticas sociais quanto as diferentes instituições, ao mesmo tempo que são constituídas e atravessadas pelos gêneros, também (re)significam e elaboram suas representações. Ou seja, os corpos são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de uma estrutura social, implicando em espaços e práticas “generificados” (SCOTT, 1995; CONNELL; PEARSE, 2015), como a docência por parte das engenheiras.

Da engenharia à docência: percurso trilhado na escolha profissional

As narrativas apresentadas nesta seção consideram aspectos referentes à chegada na docência por parte das engenheiras participantes da pesquisa, levando em conta as relações de poder. De acordo com Larrosa (2007), as práticas discursivas são práticas sociais constituídas de relações de desigualdade, poder e controle, ainda que nossa vida seja uma conversação polifônica de narrativas, e essa conversa inclua pessoas que nos importam, cujas histórias nos perpassam.

Nas justificativas para a escolha da Engenharia, as participantes da pesquisa apegam-se,

¹⁰ Não é propósito deste artigo esmiuçar as discussões em torno do conceito de gênero e de seus desdobramentos teóricos, históricos, políticos ou de suas controvérsias, mas sim discorrer sobre a relação entre o gênero e o exercício da docência por engenheiras.

¹¹ “Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 2014, p.28).

em geral, às experiências escolares narradas, justificando primordialmente o início da formação acadêmica, a identificação com as Ciências Exatas e a facilidade com cálculos como fatores decisivos para eleger a área de atuação:

Eu gostava muito de Inglês, de Matemática e, naquela época, eu já gostava de Física. Gostava bastante de Física. Depois, no ensino médio eu resolvi fazer o colégio técnico, fazer Eletrotécnica. Por quê? Eu não sei bem falar o porquê, mas eu invoquei que eu queria fazer uma faculdade de Física Nuclear de qualquer jeito e eu já gostava de Física mesmo. Eu lembro que eu vi uma entrevista com algum físico nuclear e eu achei tão interessante que eu queria entender mais o que ele estava falando. Mas como não era tão possível, logo assim de cara, resolvi então fazer Eletrotécnica. Ir para a Engenharia depois foi natural (EDITH).

Quando eu tinha 4, minha irmã tinha 6 e já estava no pré/primeiro ano, e minha mãe ficava fazendo as lições com ela. Eu ia vendo e ia aprendendo junto, tanto que eu aprendi as tabuadas primeiro que ela. [...] Quando estava na oitava série, a gente passou por uma seleção na escola onde os 30 melhores alunos ganhavam bolsa integral para fazer um curso técnico; passei e fui fazer o curso técnico em Informática (GINNI).

E eu também descobri que eu tenho um problema sério: que eu penso mais rápido do que eu escrevo. Isso foi a psicóloga que viu, e eu tive que me reeducar, tentar fazer meu raciocínio ser na mesma velocidade de eu construir a aula, e do raciocínio dos alunos também. E isso influenciou nas Exatas. Eu fui começar a gostar de Exatas, exatamente porque nas exatas eu lia e entendia. Eu aprendi a entender Exatas e não a decorar Exatas (ELMINA).

Alguns argumentos destacados nas narrativas evidenciam que a escolha pela Engenharia está relacionada ao entendimento de que é necessário apresentar previamente saberes e habilidades condizentes com essa área, como por exemplo, ser bom aluno ou entender bastante da área de Exatas. Revelam, assim, que a opção pelo curso universitário é polifônica e atravessada por discursos carregados de saberes e poderes que, ao mesmo tempo, moldam e ressignificam opiniões.

Mas de onde vem o conhecimento das competências necessárias para essas mulheres cursarem a Engenharia? É possível extrapolar as considerações de Scott (1995) para tentar responder a essa pergunta. A autora destaca quatro elementos que implicam a percepção da diferença entre os sexos, além de indicar que nenhum pode operar sem o outro: os símbolos culturalmente disponíveis; os conceitos normativos que interpretam o significado dos símbolos;

a noção de fixidez e de representação permanente e intemporal na representação binária do gênero; e, por último, a identidade subjetiva.

Considerando a noção de fixidez e identidade subjetiva descrita por Scott (1995), é necessário questionar a existência de uma base biológica imutável que dividiria toda a humanidade em dois sexos, dois gêneros e atributos específicos a cada um deles:

Força física e velocidade (homens são mais fortes e mais velozes), habilidades físicas (homens tem habilidades mecânicas e mulheres são boas em tarefas trabalhosas), desejo sexual (homens tem mais libido), interesses recreativos (homens gostam de esporte e mulheres fazem fofoca), caráter (homens são mais agressivos e mulheres são cuidadosas), intelecto (homens são racionais e mulheres tem intuição), e assim por diante. Acredita-se que essas diferenças sejam grandes e 'naturais' (CONNELL; PEARSE, 2015, p.91).

Em relação aos símbolos culturais identificados por Scott (1995), pode-se considerar nessas narrativas a representação da Engenharia mediante diversas instâncias sociais, como as mídias, a família e a escola, e culturais como programas de TV, jornais e propagandas. Pessoas em ambientes de pesquisa ou fazendo coisas difíceis, (des)montando coisas, áreas complexas e de difícil aprendizagem, essas seriam as representações da Engenharia.

Eu sempre tive uma paixão por desmontar qualquer coisa que funcionasse. Principalmente, qualquer coisa que funcionasse com eletricidade, sabe? Às vezes, tinha brinquedo que funcionava à pilha, e eu queria saber como funcionava lá dentro. Sabe, circuitos elétricos sempre foi uma paixão, entendeu?! Então, a Engenharia Elétrica já estava assim na veia (GINNI).

O efeito disso que foi narrado por Ginni é o segundo elemento destacado por Scott: as formas como as profissões são narradas perpassam o sujeito, que, ao interpretar o símbolo e identificar-se (ou não) com ele, (re)significa o que deve ser ou saber para se adequar melhor a ele. Pode-se inclusive vincular a significação não apenas ao conhecimento que vem imbricado normalmente com o gênero (“homens tem mais facilidade com exatas”), mas também ao *status* social que algumas profissões possuem (SILVA, 2012), como narrou Edith:

Por que é que todos os meus amigos, todos, se candidataram e agora vão fazer

a prova, e eu [só por ser mulher] nem me candidatar posso? Então está bom... Já que não posso trabalhar de operadora, vou fazer Engenharia! Já que eu não posso fazer isso [concurso para operador], eu vou fazer outra coisa: eu vou continuar estudando (EDITH).

Na situação dessa entrevistada, o investimento acadêmico foi também uma opção para escapar das restrições sexistas impostas às mulheres que ousam entrar em uma área, considerada socialmente, mais técnica, mais masculina. Concepções estereotipadas de “características ideais” que as mulheres deveriam ter, atribuídas no âmbito social a homens e mulheres de forma dicotômica, são normalmente responsáveis pelo afastamento delas das áreas de Exatas bem como pela dificuldade de alcance de cargos mais altos na hierarquia acadêmica (MORAES, 2008; SILVA; RIBEIRO 2013). Há uma necessidade imediata de discussão dessas questões, considerando-as muito mais do que apenas um problema de atitude: trata-se de um aspecto enraizado e naturalizado em nossa sociedade mediante as instituições, as normas, os discursos e os símbolos culturais (LOURO, 2007).

Se a escolha pela Engenharia seguiu as facilidades e tendências que cada uma individualmente apresentava para a área de Exatas, na docência ocorre algo bem diferente. Assim como outros autores, Vaz (2016) registra que, na graduação, não existe uma preocupação com a formação docente e, em nenhum curso de Engenharia, são oferecidas disciplinas vinculadas sequer a um despertar para a docência, visto tratar-se de um curso de bacharelado; legalmente, a docência fica a cargo dos cursos de mestrado ou doutorado subsequentes. No entanto, dois pontos poderiam ser associados a uma porta de entrada para os possíveis “futuros” professores: as monitorias e a iniciação científica. Chega-se, assim, à carreira docente exercida pelas entrevistadas:

E durante o todo curso [graduação], eu prestei monitoria os cinco anos de tudo o que era matéria que tinha. Quando eu estava em Cálculo 2, eu já dava monitoria de Cálculo 1 no contraturno da faculdade. Eu tinha aula de manhã e, à tarde, eu tinha uma sala só minha. Eu entrava e atendia os alunos e, assim, eu fui me treinando a atender os alunos. No meu primeiro ano do mestrado eu já comecei com o PED¹² também (GINNI).

¹² Programa de Estágio Docente (PED) instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que estabelece, por meio da Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010, o estágio de docência

Daí eu descobri iniciação científica e fui para a iniciação científica já no segundo semestre da faculdade. Depois eu saí da iniciação científica e fui ser monitora. Acabei sendo monitora de Física 3 (Eletrromagnetismo). Ninguém queria ser monitor dessa disciplina (ELMINA).

No caso da entrevistada Edith, ainda que ela não tenha formalmente feito monitoria e iniciação científica, podemos considerar que ela participava dessas atividades de maneira “informal”:

E eu não tinha grana nem para ir [à faculdade] de ônibus. Então, eu sempre dei aula particular para reforçar o orçamento. Tinha aluno de reforço? Eu dava aula de reforço! Eu dava aula de Matemática, Física, o que aparecia, e eu espalhava para todo mundo. Até aula para alunos de outra faculdade que estudavam à noite eu ajudava com cálculo e essas coisas. Tinha um professor que sabia que eu não tinha grana e, quando ele era chairman dos congressos, ele me punha para trabalhar no congresso e ganhar um dinheirinho. Tinha uma palestra na faculdade, ele me chamava para trabalhar de recepcionista, e lá ia eu. E eu ficava muito feliz. E quando eu terminei o curso, eu falei: ‘Agora vou começar o mestrado porque eu quero dar aula’ (EDITH).

Outra marca na escolha da docência está relacionada com o impacto de algum professor ao longo da trajetória acadêmica de cada uma das entrevistadas, normalmente por seu nível de conhecimento, mas também por sua paixão pelo ensino (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005):

Até o ensino médio, eu achava que eu ia para Medicina, por mais que eu gostasse de Exatas, de Física e de Química, eu achava que não ia conseguir! E daí eu conheci uma professora nessa época que me ajudou muito e que por causa dela eu até prestei vestibular de Matemática! No fim, acabei optando por Engenharia Ambiental (ELMINA).

Foi bem difícil essa parte didática de dar aula às vezes. Como eu vou dar minha primeira aula para uma classe? Como vai ser??? Eu ficava pensando... Na minha época, não tinha PED. Então eu me mirava muito nesse professor, o Duílio. Porque eu consegui aprender muita coisa com ele, e dessa forma mais calma que ele era, ainda que exigente (EDITH).

As entrevistadas se motivaram à docência a partir de professores que encontraram ao longo do caminho. No entanto, podemos ainda extrapolar essa afirmação, estabelecer

considerando-o parte integrante da formação do pós-graduando, com o objetivo de prepará-lo para a docência e qualificar o ensino de graduação. É obrigatório para todos os seus bolsistas (BRASIL, 2010).

aproximações entre as histórias das entrevistadas e considerar que essas experiências vivenciadas certamente estão entrelaçadas na constituição da identidade profissional de cada uma delas.

Nessa perspectiva de influência de professores, destacamos o excerto da narrativa de Ginni ao vincular o impacto de um professor na escolha profissional, porém cercado de implicações sexistas:

Sabe, a gente era em três meninas na minha turma, e eu era muito incisiva, eu era presidente da comissão de formatura e tinha, às vezes, umas brigas feias com [a] classe por causa de pagamento, e um professor presenciou eu brava com a classe. E o professor então falou que queria sugerir uma coisa para mim. Ele falou que eu era muito competente, mas que eu não devia ir para o campo [entende-se “indústria”]: ‘Você é muito encrenqueira e na indústria tem muito peão de fábrica que não aceita isso [de mulher] e você vai arrumar confusão. Tenta o mestrado’ (GINNI).

Esse acontecimento nos possibilita retomar que, apesar de o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) registrar que, dos 947.606 formados nesse ano no Brasil, 565.272 eram mulheres, ainda existem expectativas vinculadas ao gênero e a um destino mais “natural” para as mulheres. Essa perspectiva acaba sendo, porém, limitadora e inserindo-as dentro de processos de embate e resistência. Isso é encontrado não apenas na escolha profissional, mas ao longo de toda a carreira, como será apresentado no tópico a seguir.

Ser engenheira e ser docente: diversas vozes, o mesmo preconceito

Nas últimas décadas, é possível identificar um avanço contínuo na presença de mulheres em áreas até então masculinizadas, avanço esse que não acompanha o quadro de docentes nesses campos: em uma inversão de predominância dos discentes no ensino superior, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), dos 392.036 professores de ensino superior, 212.180 eram homens. Assim, o magistério, visto como uma profissão essencialmente feminina principalmente na educação básica, não consegue escapar das discriminações de gênero quando chega ao ensino superior,

agravadas em áreas consideradas “masculinas”, como a Engenharia. De acordo com Rosenthal (2018), inclusive, o número de mulheres decresce conforme aumenta a hierarquia acadêmica observada na participação em cargos administrativos, em bolsas de produtividade de pesquisa do CNPq¹³ e na participação em comitês de assessoramento das agências de fomento.

Segundo Moraes (2016), ainda que as mulheres rompam o *status quo* e invadam o espaço dito masculino, não conseguem romper totalmente os paradigmas sociais, ao mesmo tempo que os homens, ainda que aparentemente não concordem com o socialmente instituído, apresentam elementos de contradição. É relevante entender, então, as configurações de gênero no ambiente acadêmico e sua influência na prática docente pelas engenheiras, uma vez que, nas experiências vividas e em discursos que vão incorporando ao longo de sua constituição, os sentidos são produzidos, reafirmando (ou não) as relações de poder-subordinação naturalizadas.

Scott (1995) afirma que é nas relações de poder que se baseia a teorização do gênero. A autora rompe com o caráter naturalizante e a crença na determinação biológica dos sexos como justificativa para as desigualdades, uma vez que questões de gênero se referem tanto aos homens quanto às mulheres. “Nessa perspectiva, masculino e feminino não são identidades acabadas, definidas no nascimento, mas se constituem em processo constante e de acordo com o contexto social e cultural, os momentos históricos, as relações étnicas, raciais e religiosas” (FREITAS, 2011, p.22).

Ao se referir às questões de gênero naturalizadas, Bourdieu (2020, p.21) nos alerta sobre o quanto estamos presos às dicotomias vinculadas diretamente ao masculino/feminino e ao superior/inferior:

[...] alto/baixo, em cima /embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro//sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a

¹³ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, volta-se para o incentivo à pesquisa no Brasil.

cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências.

O autor explica essa relação de dominação de gênero (no caso da Engenharia, de “dominação masculina”) pelo conceito de *habitus*¹⁴: “[...]as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em *habitus* claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio” (BOURDIEU, 2020, p.46). Assim, alimentando e sendo alimentado pela sociedade, o *habitus* de gênero é assumido por cada um desde cedo nos processos de formação e socialização, seja na família, seja na escola, e é reproduzido nas relações de poder hierarquizadas.

Nessa lógica binária que permeia as relações de poder, o homem acaba sendo a referência, e a mulher é apresentada como o “outro”, o oposto do homem. Conforme Silva (2012), exige-se das engenheiras uma intencionalidade para sustentarem as escolhas feitas, fazendo com que elas precisem romper com valores que as discriminam, de modo a enfrentar padrões que permeiam também o ambiente acadêmico:

Se observamos a sociedade numa outra perspectiva, se admitimos que as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos (LOURO, 2014, p.123).

A entrada e a permanência das engenheiras na docência são um desafio constante, evidenciado nas entrevistas pela postura, ao mesmo tempo, reflexiva e crítica diante dos códigos normativos de gêneros experienciados. Tais códigos, de acordo com Scott (1995), impõem pesos e medidas diferentes para os distintos participantes do processo de ensino. Eles obrigam as participantes deste estudo a constantemente demonstrarem seu valor:

O preconceito de ser mulher e ser de particular é muito grande! Segregação

¹⁴ O conceito de *habitus*, segundo Pierre Bourdieu (2004), pode ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, estando indissociavelmente relacionado ao termo *campo*, um espaço que possui leis próprias e específicas, determinando as regras sociais para os indivíduos participantes dele (ainda que de forma mecânica).

total. Na verdade, segregação total, até que mostre o seu potencial! A mulher na Engenharia tem que estar sempre mostrando a capacidade. Sabe como eu ganhei espaço? Desde a graduação, fazia o trabalho antes dos meninos e passava para eles. Falava: ‘Está tudo aqui’. Até que mostre o potencial, não tem o que fazer [dando de ombros] (GINNI).

Tem aluno que pensa que, por ser mulher, pode dar duro na gente, como se ele fosse reitor de universidade, com titulação acima da minha, na minha área, e que sabe se eu sabia ou não aquela parte da matéria, como se eu não tivesse know-how para dar aquela matéria. E eu não discuti com ele..., mas sempre tem aluno com esse tipo de atitude! (EDITH).

Na fala dessas docentes, é possível perceber a necessidade de uma construção contínua, um constante negociar, reafirmar e reconquistar espaços já conquistados por elas, considerando que socialmente ainda não são legitimados por completo para as mulheres. Em contraposição, para os homens, a docência em Engenharia é como se fosse algo certo, o lugar determinado para eles.

Segundo Bourdieu (2020), a dominação masculina que se origina nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres, reforçadas pelas diferenças de gênero, propicia o que ele chama de *violência simbólica*¹⁵ vivenciada pelas mulheres. Ela pode ocorrer de forma sutil, insensível, invisível e até naturalizada tanto por quem pratica quanto por quem recebe: “*Sabe ..., eu nunca tive uma reclamação ..., nunca. Se eu tenho reclamação, é por causa de nota, às vezes..., normal, não é? Só não entendo por que é que tem alunos que sentem que eu sou insegura e não entendo o suficiente do conteúdo” (EDITH). Nesse excerto de narrativa, é possível perceber a sutileza da violência simbólica: como a professora notou que os alunos pensavam que ela não entendia o suficiente do conteúdo se não houve reclamações? De acordo com o próprio Bourdieu (2020, p.106),*

a definição de um cargo, sobretudo de autoridade, inclui todo tipo de capacitações e aptidões sexualmente conotadas: se tantas posições dificilmente são ocupadas por mulheres é porque elas são talhadas sob medida para homens cuja virilidade mesma se construiu como oposta às mulheres tais como elas são hoje. Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição

¹⁵ Pierre Bourdieu considera que o ser humano possui quatro capitais: econômico, social, cultural e simbólico. O capital simbólico está ligado à honra, ao prestígio e ao reconhecimento; nele, as diferenças de poder são definidas socialmente. A violência simbólica existe na falta de equivalência desse capital, seja entre pessoas ou instituições.

do cargo, como também todo um conjunto de atributos que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estatura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, a 'distância em relação ao papel', a autoridade dita natural etc., para as quais os homens foram preparados e treinados tacitamente enquanto homens.

É possível perceber que um conjunto de aptidões vinculadas com a voz, a estatura, a segurança e até a forma de falar mais ou menos agressiva são esperados para alguns cargos. No caso da docência em Engenharia, essas são características masculinas. Ao não se adequar a essas características, de forma sutil, mas contundente, a professora não é reconhecida como apta para ensinar, podendo chegar inclusive à violência menos simbólica, como no caso de Ginni:

Eu tive umas experiências bem ruins..., inclusive uma que eu estava grávida, e o aluno avançou em mim. Avançou mesmo. Eu sentada na mesa, e ele reclamando por causa de uma lista que ele alegava não ter recebido e veio para cima, e eu tive que dar um pulo para trás. Saí correndo da sala (GINNI).

Em sua pesquisa, Lombardi (2017) traz à tona que, nos ambientes profissionais, entre os quais está o acadêmico, a mulher convive com o machismo e a discriminação, tendo que se habituar com um linguajar rude, não raro desrespeitoso e cercado de depreciação, assim como com afirmações autoritárias e machistas. Essa situação acontece tanto por parte dos alunos quanto por parte dos engenheiros-professores, fazendo-as aceitarem-na como um mal necessário para não serem segregadas.

Mulher da Engenharia o que é que acontece: a gente tem um problema dos colegas de trabalho querendo fazer piada e daí eles olham para a gente na hora de fazer, e vem a desculpinha: "Você é mulher, eu não sei, posso fazer a piada?" Como se importasse a minha opinião. Eles fazem de qualquer jeito! Já deu isso! (ELMIRA).

E continua sendo um ambiente machista..., poucas professoras na Engenharia, e muitas piadas machistas. O fato de você não querer participar de certas brincadeiras e piadas vai criando uma segregação também que os homens entendem como superioridade, e aí vem o preconceito (GINNI).

Ao reclamarem das piadas machistas/sexistas a que são expostas, na verdade, as

professoras trazem à tona uma das características das piadas. De acordo com Vale (2010, p.30), as piadas “legitimam papéis, valores e ideologias, tais como: feminismo e machismo, fidelidade e infidelidade, razão e emoção, espaço público e privado, atividade e passividade, inteligência e ignorância etc.” Consequentemente, perpetuam a desigualdade de gênero e o tratamento diferenciado entre homens (podem ficar falando besteiras no ambiente de trabalho) e mulheres (são obrigadas a ouvir grosserias ou são vítimas da segregação).

É necessário frisar que essa atitude dos homens não é “apenas uma brincadeira” e compactuar com ela não é uma simples forma de a docente ser aceita. Esses contextos estão diretamente vinculados com a identidade que se constrói, estabelecendo uma relação de causa e efeito: “Não reconhecer essas práticas como assédio moral e sexual, mas identificá-las como fazendo parte mesmo do tipo de atividade, justifica-as e legitima-as e, em decorrência, banaliza-as” (LOMBARDI, 2017, p.9). A banalização acontece devido a uma deformidade da percepção da realidade, levando à naturalização de situações assim por parte dos homens; e as mulheres, por sua vez, acuadas nessa situação, mas desejosas de vencerem em uma área masculinizada, incorporam esses comportamentos como sendo normais.

Bourdieu (2020, p.75) chama de “relação de cumplicidade” a estabelecida pelas vítimas da dominação simbólica com os dominantes, “[...] condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes”. Para romper com isso, o autor afirma que é necessária uma transformação radical das condições sociais de reproduzir comportamentos pré-definidos baseados em considerações sexistas.

Considerações finais

As entrevistas narrativas possibilitaram analisar a trajetória dessas engenheiras-professoras entendendo que tentar compreender as questões de gênero envolvidas é adentrar em um mundo construído em suas bases por padrões e características masculinas. Esses traços acabam por restringir e dificultar o crescimento profissional das mulheres nessas áreas ou, no mínimo, constrangê-las por meio de diferenças sexistas.

A partir da própria trajetória profissional da primeira autora do texto, também professora-engenheira em IES privada, é possível perceber a Engenharia como um campo tradicionalmente masculino. Tendo feito o ensino médio técnico em Eletrônica (6 mulheres e 85 homens), na sequência ingressado no curso de Engenharia Elétrica (5 mulheres e 75 homens) e, depois, no mestrado em Engenharia Elétrica, em que, por muitas vezes, era a única mulher na classe, ela exerce a docência em Engenharia há mais de 20 anos e tem poucas colegas engenheiras; já que outras professoras são normalmente de áreas básicas do curso, como Química ou Matemática. Somam-se a isso todas as vezes em que também foi vítima de preconceitos por ser mulher, ouviu piadas sexistas e teve que provar repetidamente sua capacidade “apenas” por questões de gênero. Sua trajetória reafirma a história dessa profissão, o relato das entrevistadas e, de maneira mais geral, as vivências das mulheres em áreas de Stem (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) dos países ocidentais.

Dentro de uma estrutura hierárquica que tem sua base firmada em um sistema simbólico masculino, as engenheiras-professoras entrevistadas aparecem como sujeitos tentando produzir novos sentidos para essas relações. Porém, esses sentidos não são produzidos de forma suave e simples, mas com confrontos que defendem a igualdade das relações de poder baseadas na capacitação profissional de cada um(a) e que têm avançado por meio de pequenas e lentas mudanças que ocorrem nas “microrrelações” sociais do cotidiano acadêmico por meio das discussões de gênero.

Dagmar Meyer (2003) aponta para importantes implicações que envolvem essas discussões de gênero e que aqui são diretamente vinculadas com as engenheiras-professoras. Primeiro, a forma como cada mulher entrevistada se constituiu engenheira e, na sequência, engenheira-professora está totalmente inserida e naturalizada dentro um “complexo de forças e de processos [...] que envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (MEYER, 2003, p.17). Segundo, as formas de definir masculinidade e feminilidade estão diretamente relacionadas com uma cultura plural nem sempre convergente: situadas dentro de um campo de luta e contestação, as mulheres entrevistadas assumiram, ao encarar a docência em Engenharia, uma posição que “produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou

podem ser, vividas e experienciadas [...]” (MEYER, 2003, p.17). Além disso, ao discutir as questões de gênero é importante destacar que gênero não é sinônimo de mulher, mas traz internalizada a construção social que vincula as relações de poder entre homens e mulheres, por isso qualquer modificação desejada deve questionar e combater os processos naturalizados que (con)formam os indivíduos, em especial, espaços formativos como o ensino superior. Por último, a autora destaca a importância de uma discussão muito mais ampla do que o papel de cada um dos envolvidos nessas conflituosas relações: as instituições, os símbolos, as normas, as leis e até as políticas existentes devem ser repensadas para que as normalidades que diminuem alguém sejam modificadas.

Defendemos, portanto, neste trabalho, a importância de pesquisas na perspectiva do gênero na docência em Engenharia, uma vez que o conhecimento funciona para o despertar de relações de gênero não vinculadas a problemas de mulheres que quiseram entrar em espaços masculinos, mas sim a um problema social que deve ser combatido. Assim como afirma Louro (2014, p.123), “a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta.” Podemos afirmar que, por mais sofrida que seja a realidade retratada nas narrativas, deslocamentos ainda que subjetivos nas questões de gênero estão acontecendo, porém, o processo é lento, e a luta contra o efeito das relações de poder ainda é necessária.

Referências

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Caderno de Pesquisa*, Curitiba, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jul. 2021.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide A. C. Cavalcante e

Denise Maria G. Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. D. C. P. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas de pesquisa*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNER, 2012. p.27-69. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacion_auto_biografica. Acesso em: ago. 2021.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense. 2004.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, p.31, 2010. Disponível em:

<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: jul. 2021.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.

FREITAS, J. D. A. Continuidade e ruptura nos estudos de gênero: historiografia de um conceito. *OPIS*, Catalão, v.11, n.1, p.15-30, 2011.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Sinopse estatística da educação superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: jul. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

LARROSA, J. B. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.129–156.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, p.04-27, 2011.

LEITE, S. A. D. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.9, n.2, p.247-260, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbww8pWg/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

- LEONARD, K. M.; NICHOLLS, G. M. History and status of female faculty in civil engineering. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, Reston, v.139, p.218-225, jul. 2013. Disponível em: [https://ascelibrary.org/doi/abs/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000152](https://ascelibrary.org/doi/abs/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000152). Acesso em: ago. 2021.
- LOMBARDI, M. R. *Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p.292, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1651308602965>. Acesso em: jul. 2021.
- LOMBARDI, M. R. *Por que são tão poucas?: um estado da arte dos estudos em engenharia e gênero*. São Paulo: FCC, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/331/135>. Acesso em: jul. 2021. (Textos FCC).
- LOMBARDI, M. R. Engenheiras na construção civil: a feminização possível e a discriminação de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.47, n.163, p.122-146, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vtJrrGXSJLcjh75CBw56fy/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.
- LOPES, S. F. P.; QUIRINO, R. Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v.10, n.36, p.58-71, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/7676>. Acesso em: jul. 2021.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v.46, p.201-218, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. G. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.9-27.
- MORAES, A. Z. D. *Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros*. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15239>. Acesso em: ago. 2021.
- MORAES, L. V. D. S. D. *A trajetória de reitoras em Santa Catarina: "ser mulher é apenas um detalhe?"*. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p.256, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91262>. Acesso em: ago. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e o "novo" espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.217-233.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação*. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: ago. 2021.

ROSENTHAL, R. *Ser mulher em ciências da natureza e matemática*. 2018. 106f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-10072018-141247/publico/Renata_Rosenthal.pdf. Acesso em: ago. 2021.

SANTOS, J. P. L. D.; MOREIRA, N. R. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. *In*: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 12.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 5., 2017. *Anais [...]*. Museu Pedagógico, Vitória da Conquista 2017, p.1123-1127. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229295171.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. p.71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: ago. 2021.

SILVA, F. F. *Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias*. 2012. 147f. Tese (Doutorado em Ciências: Químicas de Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/5028>. Acesso em jul. 2021.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". *Ciência e Educação*, Bauru, v.20, p.449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br /j/ciedu/a/wNkT5PBqydG95V9f4dJH4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

VALE, A. R. O. D. *Na construção do sujeito mulher piada é coisa séria*. 2010. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br /handle/123456789/7429>. Acesso em jul. 2021.

VAZ, J. A. *De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente*. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/2581>. Acesso em jul. 2021.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e

exemplificação. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.22, n.40, p.131-143, 2013. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7444>. Acesso em: jul. 2021.

Recebido em setembro 2021.

Aprovado em abril 2022.