

O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS ENGENHEIRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

THE PROCESS OF IDENTIFY OF ENGINEERING TEACHERS IN PROFESSIONAL EDUCATION

Bruna Duarte Ferreira Frohmut¹
Rodrigo Avella Ramirez²

Resumo

Este estudo analisa o processo de formação identitária de professoras engenheiras na educação profissional a partir da análise temática das narrativas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres engenheiras que atuam como docentes em escolas técnicas estaduais da cidade de São Paulo. No artigo, analisam-se a maneira como estas mulheres se sentem e se veem como professoras, como enxergam a inserção de mulheres engenheiras na docência, como compreendem e encaram o eixo tecnológico de controle e processos industriais ser predominantemente masculino, as dificuldades encontradas no exercício da docência e se acreditam que há uma maneira feminina de lecionar. Na análise foi possível identificar o espaço tridimensional (interação, tempo e espaço) das narrativas de acordo com Clandinin e Connelly e com isso, evidenciar os discursos e práticas sociais que estão incluídos na construção identitária das professoras, que de certa forma, foram responsáveis em moldar os modos de ser e de agir como mulheres e de pensar e atuar com relação à docência.

Palavras-chave: Identidade profissional; Investigação narrativa; Formação docente.

Abstract

This study analyzes the process of identity formation of engineering teachers in professional education from the thematic analysis of the narratives obtained through semi-structured interviews conducted with female engineers who work as teachers in state technical schools in the city of São Paulo. In the article, we analyze the way these women feel and see themselves as teachers, how they see the insertion of female engineers in teaching, how they understand and face the technological axis of control and industrial processes to be predominantly male, the difficulties encountered in the exercise teaching and believe that there is a feminine way of teaching. In the analysis, it was possible to identify the three-dimensional space (interaction, time and space) of the narratives according to Clandinin and Connelly and, thus, to highlight the speeches and social practices that are included in the identity construction of the teachers, who, in a way, were responsible in to shape the ways of being and acting as women and of thinking and acting in relation to teaching.

Keywords: Professional identity; Narrative inquiry; Training of the trainer.

¹ Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza (CEETEPS), <https://orcid.org/0000-0002-3386-3094>. Email: brunachristie@hotmail.com

² Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (summa cum laude) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), <https://orcid.org/0000-0001-8468-2851>. E-mail: roram1000@hotmail.com

Introdução

O corpo docente do eixo tecnológico de controle e processos industriais das Escolas Técnicas Estaduais é composto por docentes com graduação superior na área das engenharias, sendo que uma característica desse grupo é ser majoritariamente masculino. A desproporcionalidade na representação das professoras no eixo tecnológico suscita o interesse pelo estudo do processo de formação identitária deste grupo minoritário de docentes.

Diante deste contexto, este estudo possibilitou dar voz e vez por meio das narrativas às professoras engenheiras, que são a minoria desse grupo, e com isso identificar que percepções estas têm de si mesmas como docentes, como e o que as identificam como professoras foram os questionamentos que surgiram e, assim, consolidados em uma questão: como ocorre o processo de identificação e formação das professoras engenheiras na educação profissional?

Dessa forma, a constituição da identidade docente das professoras engenheiras na educação profissional é o objeto deste estudo, com o objetivo de identificar e analisar quais experiências, práticas e desafios, presentes nas narrativas das professoras do ensino técnico do eixo tecnológico de controle e processos industriais contribuem para a constituição de suas identidades docentes.

A investigação narrativa explora as histórias vividas e contadas. Estas histórias são, por sua vez, resultantes da combinação entre influências sociais sobre o indivíduo e sobre o ambiente além da trajetória individual, e conseqüentemente, permite revelar a identidade do sujeito (RAMIREZ, 2017).

Josso (2007) define as narrativas centradas na formação ao longo da vida, como uma forma de revelar os sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

Neste contexto, as narrativas são significativas para a coleta de dados para estudos acadêmicos, bem como para analisar como ocorre o processo de formação identitária docente e conseqüentemente, a formação docente deste profissional.

A identidade de gênero e a docência

Ao questionar o gênero da escola, Louro (2004) aponta ser feminina, pois primordialmente, é um lugar de atuação de mulheres e a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos, ou seja, as teorias, a legislação, a normalização, demonstram que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar baseadas no afeto e na confiança. Porém, ao contrário disso, a escola também é masculina, pois esse espaço se relaciona com o conhecimento e este foi historicamente produzido pelos homens.

Dessa forma, a escola é marcada pelo gênero de acordo com Louro (2004), o que impossibilita pensar sobre esta instituição e não refletir sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino, bem como as representações de professores e professoras, já que como qualquer outro grupo social, foram e são objetos de representações, pois estas dizem algo sobre estes sujeitos, define seus modos e traços, caracteriza suas práticas, o que permite afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo. Vale ressaltar que essas representações não são, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos, mas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem”, são os discursos sociais que produzem representações, bem como os de professores e professoras.

Foucault (2006; 2014) explica que os discursos das “verdades” se organizam e são sustentados por todo um sistema de instituições que os impõem e reconduzem em torno dos eventos históricos, e estes estão constantemente transformando-se. As práticas pedagógicas, por exemplo, apoiam-se sobre um suporte institucional e ao mesmo tempo em que reforça e reconduz o discurso das verdades, o que sem dúvida molda a forma como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, de certo modo atribuído. Assim a “verdade” está intimamente ligada a sistemas de poder, que a produz, e os efeitos de poder que ela induz e que a reproduz.

O sexo sempre foi o centro em que se guarda juntamente com o fazer existir de nossa espécie, a nossa “verdade” de sujeito humano. A partir do século XVIII o sexo passa a ser exposto de uma maneira não unicamente da moral, mas da racionalidade para formular sobre ele um discurso, não tanto como uma teoria geral da sexualidade, mas de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação. Assim, a sexualidade é a relação da prática discursiva desenvolvida lentamente, em que as características fundamentais dessa sexualidade correspondem às condições funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. Por muito tempo as mulheres tiveram sua “verdade”, a sua sexualidade fixada, o sexo frágil. Contudo, os movimentos feministas aceitaram o desafio de propor a singularidade e especificidade irreduzível, reinventar o próprio tipo de existência, política, econômica, cultural para buscar outras afirmações (FOUCAULT, 1999; 2006).

Scott (1995) apresenta o termo “gênero” como forma de designar as relações sociais entre os sexos, o que rejeita de forma explícita explicações biológicas, como por exemplo, o fato de que as mulheres têm a capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior, o que implica em formas de subordinação feminina. Portanto, o termo “gênero” permite indicar as “construções culturais”, ou seja, a criação social das funções adequadas e atribuídas aos homens e às mulheres em uma sociedade, o que permite referenciar as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.

Nesse sentido, Scott (1995) também reforça que o uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Ao focar o caráter “fundamentalmente social”, Louro (2004) corrobora os estudos de Scott, cujo objetivo não é negar a biologia sobre os corpos sexuados, mas enfatizar a construção

social e histórica produzidas sobre as características biológicas, ou seja, o modo como as características sexuais são compreendidas e representadas na prática social e estas pertencentes a um processo histórico.

De acordo com o(a) mesmo(a) autor(a) (1994; 2008) o processo de socialização dos sujeitos permite que estes integrem de forma ativa própria a cultura, o que os tornam em homem ou em mulher. Porém, este processo está sempre inacabado, pois é dinâmico, potencialmente modificável e transformável, uma vez que os sujeitos têm trajetórias pessoais que sofrem alterações, mas também porque a sociedade transforma-se, o que pode assumir novas maneiras de produção e de reprodução da vida, devido à admissão de novos valores, símbolos, normas e representações. Portanto, a construção de gênero e sexualidade ocorrem por inúmeras aprendizagens e práticas sociais e culturais, em que a família, escola, igreja, instituições legais e médicas são instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Os sistemas de significados conforme Scott (1995) expõem os modos pelos quais as sociedades representam o gênero e este se desenvolve por meio das regras de relações sociais, que contribuem para a construção da experiência do sujeito individual. Sem significado, não há experiência, como sem processo de significação, não há significado.

Conforme Scott (1995) e Louro (2011), os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são marcados pelas relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Assim, a busca pelo significado necessita ser realizada com o sujeito individual, além de atentar-se ao contexto, como a organização social e suas inter-relações, pois ambos são importantes para compreender o gênero, já que é no interior desses processos e estruturas, que se encontram os espaços para um conceito, para a construção de uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida por limites e dotada de uma linguagem. A linguagem tem uma função importante para a constituição de uma identidade generificada, pois a linguagem estabelece fronteiras e contém ao mesmo tempo a possibilidade de negação, de diferença, de resistência e reinterpretção.

O conceito da diferença é atribuído no interior de uma determinada cultura, assim, ao estabelecer a diferença de uma identidade generificada sempre há uma referência, o que supõe, sempre, alguma espécie de comparação. Por isso, os “outros”, os sujeitos “diferentes”, serão em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não cristãs, por exemplo. Porém, ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro. A diferença é sempre construída a partir de um dado lugar que se tem uma referência e para indicar os sujeitos diferentes, são utilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens e vice-versa. Portanto, é necessário examinar como as identidades generificadas são construídas e associá-las às atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas, pois se percebe que as diferentes instituições e práticas sociais são organizadas pelos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos (SCOTT, 1995; LOURO 2011).

Compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos para Louro (1995; 2004) é fundamental, pois as identidades de gênero estão constantemente em construção e transformação, pois as relações sociais são marcadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, portanto, os sujeitos constroem-se e tornam-se masculinos ou femininos, o que resulta na sua forma de ser e estar no mundo. Essas construções estão sempre se transformando não apenas ao longo do tempo e historicamente, mas também se modificando nas histórias de vida, nas identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe. São nas práticas cotidianas, nos gestos e nas palavras que envolvem todos os sujeitos que se necessita ter atenção e buscar novos questionamentos, já que a linguagem não seria uma representação da realidade construída pelos sujeitos, mas constituidora dos sujeitos e da realidade, portanto o discurso estabelecido pelas instituições e disseminando pela cultura que permite a organização e constituição desses sujeitos e suas identidades.

O docente antes de ser um profissional, é uma pessoa. Compreender como um(a) professor(a) se forma, incluindo identidade de gênero, torna-se relevante, porque esta está em constante construção e transformação, e como as relações sociais são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, isso se reflete na sua formação e, conseqüentemente, em suas práticas docentes.

As narrativas e o processo de formação docente

Uma das contribuições mais provocativas e férteis dos estudos feministas consiste em reconhecer os comportamentos, as crenças, as representações, o que permitiu rever e inaugurar metodologias e procedimentos de investigação e a introdução de novas fontes de pesquisa, tais como: diários, cartas, fotografias, autobiografias, depoimentos orais, o uso de novos métodos ou a renovação dos métodos convencionais de investigação (entrevistas coletivas, dramatizações, diários de grupo), a revalorização da história oral, estudos dos cotidianos e registros de experiências, além do exame de novos domínios de conhecimento (cotidiano, os sentimentos, os desejos, os corpos) (LOURO, 1995; 2004).

Dessa forma, o feminismo buscou tirar do plano inferior a irracionalidade, ou seja, os “sentimentos”, o “desejo”, a “empatia”, a “afetividade”, elementos estes considerados ligados às mulheres, e assim, restritos à esfera doméstica e, portanto, excluídos da esfera pública e das instituições políticas, já que estes haviam sido desprezados pela moral racional moderna (LOURO, 1995; 2004).

Com isso, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida, o que para Clandinin e Connelly (2015) indicam que a pesquisa narrativa está intimamente associada à teoria da experiência de Dewey, principalmente quanto às noções de situação, continuidade e interação, já que esta contempla as esferas do pessoal e social (interação), do passado, presente e futuro (continuidade), dos combinados à noção de lugar (situação). Com isso, a pesquisa narrativa permite criar um espaço tridimensional para investigação narrativa, com a temporalidade ao

longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Vale ressaltar que qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequencias de lugares, e assim, a pesquisa narrativa compreende e atua nestas esferas.

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de formação do sujeito é algo construído e que por meio das narrativas é possível encontrar muitos dos sentidos na vida desse sujeito em formação e que pode ser traduzido nas palavras de Larrosa:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 2002, p. 48).

Apresentar a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos acontecimentos que estas expressam, bem como as múltiplas facetas recordadas em seus percursos tem como desafio identificar as relações entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, socio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão da identidade de alguém. Por isso, é importante ressaltar que os estudos que utilizam as narrativas formativas em suas pesquisas, evidenciam a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo (JOSSO, 2007).

Dessa forma, explorar o discurso do docente do ensino técnico profissional é um recurso valioso, porque é o diálogo consigo e com a realidade de seu trabalho, o que possibilita com a produção de saberes e que favorece este profissional perceber as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto (PRADO, 2007).

Pelo fato de se fundamentar na experiência, a narrativa é tanto método de pesquisa como fenômeno pesquisado, pois explora as histórias vividas e contadas. Estas histórias são, por sua vez, resultantes da combinação entre influências sociais sobre o indivíduo, influências sociais sobre o ambiente além da trajetória individual (RAMIREZ, 2017).

A aplicação da narrativa na pesquisa de formação docente representa uma outra prática de investigação que favorece a tradução de um discurso em que se torna possível interpretar e reconstituir as realidades e representações sociais de determinadas comunidades e contextos

singulares, com o objetivo de estabelecer uma relação da intersubjetividade que incorpora inúmeras vozes, e que proporcione o diálogo entre o discurso da ciência e dos atores sociais. Com isso, é possível acessar as múltiplas identidades, a pluralidade das compreensões, os condicionantes culturais, a subjetividade, as “verdades” parciais. Porém, é uma prática de investigação que inacabada, já sensível às interferências do cotidiano (PRADO, CUNHA, 2007).

Pérez-Gómez (1992) destaca que durante a sua vida profissional, o docente depara-se com múltiplas situações em que não são encontradas respostas pré-elaboradas, o que faz com que estas não sejam susceptíveis de analisar pelo processo clássico de investigação científica.

A pesquisa narrativa apresenta-se como uma alternativa para lidar com a questão de método de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento profissional do docente, com o objetivo de proporcionar espaço e oportunidade para os professores recuperarem, reconstituírem e representarem os significados de suas experiências, o que torna possível trazer à superfície os saberes manifestados da experiência pedagógica. Com isso, a abordagem biográfica e a autobiografia de formação podem possibilitar ao sujeito a tomada de consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, uma vez que esta implica na reflexão de determinado tema, de determinadas práticas pedagógicas, da própria formação e/ou da própria vida, o que resulta em uma variação no processo de aprendizagem docente (FREITAS, GHEDIN, 2015; BARBISAN, MEIGID, 2018).

Barbisan e Meigid (2018) ressaltam que as narrativas surgiram como um recurso de dar “voz” às minorias, aos grupos dos excluídos ou desprezados, o que permitiu que essas vozes fossem efetivamente ouvidas, assim, sob esta ótica que se deu o impulso do “contar sobre si e sua formação” e com isso se extrapolou para a área educacional, o que foi possível perceber a possibilidade de socialização e divulgação das experiências docentes com o uso das narrativas.

No contexto da Educação Profissional e mais precisamente a formação docente, as narrativas podem ser usadas como um meio de acesso para reconhecer as experiências, vivências e os fatores determinantes nas histórias de vida desses docentes, que se deram ao longo dos seus processos de construção e formação de identidade profissional, e que, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem docente.

Método

Para discutir o processo de formação identitária de mulheres engenheiras, bem como a inserção e a participação dessas mulheres na Educação Profissional, em especial das participantes desta pesquisa, e dessa forma compreender a constituição delas como mulheres e professoras que compõem um grupo minoritário de docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais de uma Escola Técnica da cidade de São Paulo, tomam-se como referência os dados narrativos obtidos por meio das transcrições das narrativas das entrevistas individuais que foram orientadas por um roteiro semiestruturado.

São as experiências cotidianas, produzidas e mediadas pela linguagem e atravessadas por fatores culturais, sociais e históricos, que as participantes desta pesquisa produzem suas identidades, construindo tanto os significados de si quanto do mundo em que estão inseridas.

A partir das experiências narradas pelas participantes desta pesquisa buscou-se compreender o processo de constituição das identidades dessas mulheres engenheiras como docentes da Educação Profissional, e dessa forma identificar o espaço tridimensional (interação, tempo e espaço) que surgiram em suas narrativas.

Para isso, a análise temática em consonância com os termos do modelo de espaço tridimensional da pesquisa narrativa foram utilizados como estratégia de análise das transcrições das narrativas obtidas a partir das entrevistas individuais para apresentar como resultados e discussões dessa pesquisa.

A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados e que colabora para gerar uma análise interpretativa sobre os dados (BRAUN, CLARKE, 2006; SOUZA, 2019).

De acordo com Braun e Clarke (2006) a análise temática pode ser um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes. Pode também ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências que são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Além disso, também pode ser um método 'contextualista', localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo, ou seja, baseada por teorias como o realismo crítico, que reconhece as formas como indivíduos criam significado de sua experiência, e, por sua vez, as formas como o contexto social mais amplo se apresenta nesses significados, mantendo o foco no material e em outros limites da 'realidade'. Dessa forma, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da 'realidade'.

A flexibilidade é um dos benefícios que a análise temática apresenta, devido ao fato de ser um método analítico qualitativo que pode ser dividido em dois campos. No primeiro, aqueles ligados a, ou decorrente de, uma particular posição teórica ou epistemológica, como por exemplo, a análise de conversação e análise fenomenológica interpretativa. Já no segundo, a teoria fundamentada em dados, a análise do discurso ou análise narrativa. Estes métodos diferentes compartilham uma busca por certos temas ou padrões por meio de um conjunto de dados, obtidos por entrevistas individuais ou grupos de foco, por exemplo, com a finalidade de encontrar padrões repetidos de significado, no caso de formas de análise biográficas, estudos de caso ou análise de narrativa, em que nesse sentido, mais ou menos se sobrepõem com a análise temática (BRAUN, CLARKE, 2006).

Resultados e Discussão

Conforme descrito no método, a análise dos resultados é composta primeiramente por uma análise temática e em seguida pela análise tridimensional (tempo, espaço, interação) das narrativas coletadas das participantes da pesquisa.

Observa-se que os principais temas emergentes das narrativas das professoras são: a afinidade da área de exatas como um dos fatores determinantes para a escolha profissional, os desafios de ser mulher na área de engenharia, as características que resultam com a identificação com a docência, os benefícios de narrar suas histórias de vida e uma formação docente de uma forma espontânea.

As participantes da pesquisa em suas narrativas demonstram uma satisfação pessoal em ser professora, o que evidencia a identificação com o exercício da docência, em que se destaca a dimensão interação em seus relatos, como se pode observar nos trechos destacados:

Interlocutor: *Como você se vê e se sente sendo professora de cursos técnicos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?*

Alba: *Eu me sinto realizada, pelo fato de eu ter feito engenharia e estar dentro da minha área, eu estou trabalhando com a minha área. Eu já dei aula de Física, é um pouco mais distante, mas apesar de que a Mecânica é Física pura. Porém quando você pega uma máquina CNC, por exemplo, isso está dentro da engenharia. Então eu me sinto realizada, perfeitamente realizada, estou plena.*

Edith: *Eu acho muito bom. Eu me sinto bem, eu gosto e eu acho que os alunos também gostam. Eu tento ensinar o que eu sei e ajudar ao máximo os alunos, e eu me sinto muito bem.*

Martha: *Eu gosto, mas eu não me sinto poderosa, não me sinto muito diferente. Eu adoro explicar as coisas, nos mínimos detalhes, isso me dá muito prazer, explicar como que é, da onde vem. Eu me sinto muito bem.*

Observa-se que a identificação em ser professora é reforçada pela satisfação pessoal que é proveniente de suas práticas pedagógicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem no exercício da docência. Além disso, essa identificação em ser professora também pode ser justificada por origem histórica, já que a profissão de professora encontrou o seu ápice nas Escolas Normais, frequentadas por mulheres (em sua maioria). A questão do "cuidar" (maternar) também era vislumbrado nessa formação, mesmo que indiretamente.

Também é possível evidenciar nas narrativas das professoras, suas percepções com relação à inserção de mulheres na docência na Educação Profissional, em que a dimensão tempo e interação se cruzam e se sobressaem, conforme os trechos apresentados a seguir:

Interlocutor: *Como você enxerga a inserção das mulheres na docência na Educação Profissional principalmente, do eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?*

Alba: *Eu acho que elas deveriam entrar mesmo, porque a mulher, diferente do homem é mais detalhista, ela tem um aconchego com o aluno, uma coisa diferente do homem. O homem já é mais seco, e a mulher tem essa parte mais maternal, é gostoso, eu não sei te falar o que é isso, é isso que traz o aluno, você vê a evolução daquele aluno teu que entrou, que ele conseguiu. Eu vejo ex-alunos que eu converso ainda, é uma satisfação tão grande de que eles cresceram também profissionalmente, estão correndo atrás de alguma coisa, então eu acho que a mulher deveria ir mesmo para essa área. Porque se ela tiver dificuldade na indústria, porque ainda hoje tem o preconceito da mulher dentro da indústria, e se ela soubesse o que é a educação, ela ficaria na educação, porque ela se realizaria dentro da área dela. Porque ela está trabalhando com aquilo que ela quis estudar e aprender, aquilo que ela sonhou em fazer, e ela vai conseguir realizar com os alunos dela.*

Edith: *Eu acho legal e normal, acho que tem que ter bastante mulher mesmo, não precisa ficar com medo, principalmente por ser mulher, não tem nada a ver. Eu acho que tem que vir e começar. E quando você começa, você percebe que não era aquilo que você pensava, não é nenhum bicho de sete cabeças. Não é ruim. E o conhecimento que você tem, você vai transmitindo. Se precisar de alguma coisa é só correr atrás para você aprender. Dando aula você aprende mais. Se eu conhecer alguém que pense em fazer isso, eu vou incentivar sim.*

Martha: *Eu enxergo da mesma forma de quando eu entrei na faculdade, há 30 anos atrás mais ou menos, do mesmo jeito. As mulheres, apesar de toda a liberdade que elas tiveram, com essa história de feminismo, de querer igualdade igual ao do homem, a mulher na hora que ela vai escolher a profissão ainda ela acha que tem que procurar alguma coisa mais suave, alguma coisa delicada, alguma coisa que mostre a feminilidade dela. As mulheres acham que essa área vai deixar o seu lado feminino de lado. O feminismo mesmo, na minha opinião, não existe. O que ainda predomina é o machismo, porque a própria mulher não se sente incentivada, são poucas, a trocar os bibelôs pelo carrinho. É uma questão cultural, infelizmente, eu acho que ainda não mudou esse lado. Apesar de ter aumentando um pouco o número de mulheres nessa área, ainda acho que temos muito chão para que percebam que ser engenheira é tão feminino como ser secretária, administradora, por exemplo.*

Nas questões sobre gênero destacadas nas narrativas das professoras evidencia-se a dimensão interação, quando são atribuídas, pelas participantes da pesquisa, as qualidades que a professora, por ser mulher, pode apresentar no exercício da docência quando comparadas com o professor (homem), o que traz à tona consequentemente, a temporalidade, devido aos fatores culturais e sociais que são disseminados ao longo do tempo na sociedade e que, contribuíram para a caracterização da formação e da identidade docente das professoras.

Percebem-se as crenças que as professoras apresentam com relação à generificação dos eixos tecnológicos, observados nos trechos a seguir:

Interlocutor: *Você acredita eminentemente que há eixos tecnológicos*

tipicamente femininos? Por quê?

Alba: *Não, não acho. Todos eles podem ter tanto homem quanto mulher, há eixos com mais homens ou mulheres, mas acho que não por causa do gênero, todos podem. Tanto faz para homem quanto para mulher, todos os eixos recebem tanto um quanto outro.*

Edith: *Eu penso que um curso que seria mais feminino, seria administração, gestão, mas também tem muito homem fazendo também, não que seja especificamente feminino, mas acredito que é mais voltado para o feminino, porque é mais voltado para escritório, e também eu sempre vi mais mulher, mas não que seja especificamente feminino, Fica na cabeça que você viu mais mulher trabalhando com isso, e assim seria mais voltado para o feminino.*

Martha: *Acredito, por exemplo, a área de enfermagem, em que muitas mulheres ingressam, porque tem o apelo realmente do lado mãe, do cuidar.*

A dimensão espaço destaca-se nesses trechos, Martha, por exemplo, classifica os espaços como femininos e masculinos, ou seja, categoriza uma área de atuação profissional que seria mais direcionada para as mulheres devido às características femininas (lado maternal, o cuidar) que as mulheres podem apresentar.

Edith classifica os espaços como sendo feminino e masculino, com o que é mais recorrente, ou seja, de acordo com a sua percepção, e que conseqüentemente, é fortalecido com os discursos que são disseminados na sociedade com relação às questões de gênero.

Em sua narrativa, Alba, apesar de não classificar por gênero os eixos tecnológicos, percebe-se de forma implícita que existe uma diferença na distribuição entre homens e mulheres de acordo com o eixo tecnológico, o que pode ser um mecanismo de defesa de sua personalidade, por exemplo, em aceitar a existência de preconceito, por exemplo.

Dessa forma, percebe-se o reflexo dos discursos históricos e culturais que são disseminados na sociedade em relação às questões de gênero e o quanto estes são fatores que determinam a formação e constituição da identidade de um sujeito.

Outro ponto para se destacar é que para essas professoras, de certa forma, ser minoria de um grupo não significa ser menor, já que lidam bem com a predominância masculina e estão já integradas nesse meio, como se observa em suas narrativas:

Interlocutor: *Para você, faz alguma diferença a maioria do corpo docente do eixo de controle e processos industriais ser composto por homens?*

Alba: *Não, não faz nenhuma. É uma pena não ter mais mulheres, tanto professoras quanto alunas, mas são poucas que vão para essa área.*

Edith: *Não, para mim não faz diferença não. Converso com eles, gosto deles e me dou bem com eles. Não me importo que tenha um monte homens.*

Martha: *Não, de maneira nenhuma, sempre consegui me impor. Parece prepotente, mas não é não. É o meu jeito de ser. Toda a vez que eu entro em*

*um grupo, por ser bem comunicativa, eu acabo me deixando em evidência, tanto de forma positiva quanto negativa. Assim, as pessoas começam a perceber que não é tão fácil dominar o meu pensamento. Nem com o corpo docente, nem com aluno eu não tenho esse problema não. **Eu acho normal, e me comporto da mesma maneira se fosse um monte de mulheres. Para mim tanto faz.***

Nas narrativas das professoras, é evidenciada a dimensão interação, ao contarem sobre como se sentem no meio que estão inseridas. Porém, apesar de se sentirem bem e “iguais” aos homens, as professoras tem a consciência que são minoria, que de certa forma estão insatisfeitas, já que citam que gostariam que tivessem mais mulheres. Além disso, ainda existem obstáculos, de outra forma, não precisariam ter que se impor, o que é possível evidenciar na voz de Martha.

As professoras também narram os desafios enfrentados ao longo do exercício da docência, de acordo com os trechos abaixo:

Interlocutor: *Quais as dificuldades encontradas por você no exercício da docência na Educação Profissional?*

Alba: *Eu não tive dificuldades, mas quando eu entrei para dar aula tive a experiência com uma aluna me ensinou muito que me ensinou muito e me fez refletir sobre a maneira como eu dava aula, foi o marco da minha docência. Eu dava aula de Física para oito turmas de primeiro ano do integrado. E teve uma turma do integrado de administração que foi muito mal nas provas. Quando eu cheguei na sala de aula dessa turma com as provas corrigidas, eu dei uma bronca na turma, falei um monte. Mas teve uma aluna que me interrompeu, e disse: o problema somos nós ou é você? Você parece uma louca aí na frente que não para de falar. Eu me lembro dessa aluna até hoje, até onde ela sentava. Eu gostaria de encontrá-la hoje para agradecê-la. **Esse foi um marco na minha docência. Dali para frente entendi** que cada turma é diferente. Depois eu fiz a parte pedagógica, que na minha época era o Esquema, e esse grupo de professores que nós tínhamos na escola, que foi com o qual nós levantamos a Mecânica, também me ajudavam muito. Nunca sofri preconceitos por que era mulher, sempre tive um apoio muito grande lá dentro da escola, sempre foi muito bacana. Eu guardo eles no coração, eu lembro muito bem o tanto que eles me ajudaram quando eu comecei.*

Edith: *Eu tinha medo no início com relação se algum aluno fizesse alguma pergunta e eu não soubesse responder, aí tinha esse receio. Mas depois, passado algum tempo, comecei a agir normal e caso eu não soubesse de alguma coisa eu dizia que ia pesquisar e depois falaria para eles.*

Martha: *Não, eu não tive dificuldades. O que eu posso pontuar como dificuldades foram lembrar as matérias, porque já fazia um tempo que eu já tinha saído da faculdade.*

A dimensão tempo se faz presente nesses trechos das narrativas das professoras, e esta temporalidade impactou e foi significado de formas distintas na formação e na identidade

docente de cada uma delas. Isso é possível evidenciar quando Alba, por exemplo, descreve uma situação do passado durante o exercício da docência, considerada por ela o marco de sua docência, que a impactou de tal forma que a fez refletir sobre sua prática docente dali para frente.

No caso de Edith, o tempo foi um fator que contribuiu para trazer mais segurança e confiança para a sua prática docente e vencer o medo de ser professora. Já para Martha, o tempo já se apresentou como uma condição desafiadora para relembrar conceitos aprendidos no passado.

São destacadas pelas professoras em suas narrativas, as características que uma mulher como docente apresenta ao lecionar, como se observa nos trechos a seguir:

Interlocutor: *Na sua opinião, há um jeito feminino de ensinar, levando em consideração o contexto da Educação Profissional?*

Alba: *Eu acho que tem a parte do acolhimento, da maneira como você trata o seu aluno, porque a mulher tem aquela parte de envolver eu acho, você envolve o aluno e traz ele para você. É o jeito da gente falar, da gente olhar que traz o aluno, é essa parte feminina que faz falta no masculino, de trazer o aluno para o seu lado, que eu acho que é muito bacana da parte feminina.*

Edith: *Eu acho que nós somos mais sensíveis com os alunos. Acho que temos mais sensibilidade para lidar com as situações. Às vezes com relação algum sentimento, pois tem algum aluno que tem algum problema.*

Martha: *Eu acho que não tem esse lado feminino. Eu acho que o homem já vê a mulher de uma forma diferente, falando da visão do aluno. Eu acho que eu tenho que ser eu mesma, mas acredito que na visão deles, eu acho que muda. Eu comecei a perceber isso no meu primeiro ano de engenharia, nós éramos em 100 alunos e desses 100, éramos três mulheres. Então, os rapazes tratavam a gente como bibelô, como se fosse uma coisinha especial da sala. Então eu acredito que eles ainda continuam vendo a gente como especiais, do que o professor homem. Eles mudam a atitude na maneira de falar, na maneira de se comportar durante a aula. Então para mim, é aí que entra essa parte feminina. Traz um pouco mais de respeito ao ambiente, já não falam coisas se tivesse só homens. Traz um pouco mais de delicadeza por eles sabem que é uma mulher que está ali. E se tem um sem noção, os demais caem matando. Acho que esse lado feminino floresce no próprio aluno.*

De acordo com as narrativas das professoras, observa-se que a dimensão interação destaca-se nesse tema, pois a interação é uma condição inerente no exercício da docência e é percebida por elas como sendo diferente entre professoras e professores, quando comparam a maneira com que o professor (homem) estabelece suas relações no exercício da docência e, para corroborarem essa percepção, apontam características femininas para justificar essa diferença de interação.

Considerações finais

Por meio das narrativas das professoras que participaram nesta pesquisa, foi possível dar voz e vez a esse grupo minoritário que pertence ao eixo tecnológico de controle e processos industriais e, desta forma, interpretar como ocorreu a construção identitária dessas professoras na Educação Profissional, bem como analisar como aconteceu a formação profissional dessas mulheres das áreas das engenharias para o exercício da docência e consequentemente, identificar quais saberes docentes foram destacados por elas e, assim, compreender a inserção e a participação das mulheres na docência na Educação Profissional.

Nas narrativas referentes à percepção das professoras com relação à participação das mulheres no eixo tecnológico de controle e processos industriais na Educação Profissional, observa-se o discurso biológico como justificativa para explicar que determinados eixos tecnológicos são femininos e masculinos, bem como para justificar que as mulheres lecionam de “maneira diferente” dos homens. Desse modo, tanto a divisão por gênero nos eixos tecnológicos, quanto à admissão de que as mulheres lecionam de uma “maneira diferente” foram justificados em função de características citadas como femininas, tais como delicadeza, acolhimento, sensibilidade, facilidade em comunicar-se, instinto maternal. Essas questões de gênero que surgiram de forma natural em suas narrativas indicam a maneira como se identificam e significam as características e funções sociais diferenciadas entre mulheres e homens, e que estas seriam determinadas pela natureza biológica, ou seja, pelo sexo.

Ainda relacionado ao discurso biológico, a maioria das professoras considerou que existem áreas mais “femininas”, como, por exemplo, Enfermagem, Administração, Secretariado. Nesse sentido, as mulheres seriam “naturalmente direcionadas” para áreas que exigem conhecimentos e habilidades compatíveis com a identidade feminina.

Com isso, foi possível identificar os efeitos do discurso biológico na formação dos sujeitos, refletido na identidade dessas mulheres engenheiras e professoras da Educação Profissional, o que reforça que as diferenças entre mulheres e homens estão em seus comportamentos, atitudes, habilidades, características pessoais, entre outras. Porém, cabe ressaltar que essas características são oriundas de discursos disseminados pela cultura na sociedade e, portanto, adquirem significados sociais e históricos, o que corrobora, assim, que o gênero é uma construção social que ocorre ao longo do tempo.

A forma de pensar sobre homens e mulheres está expressa nas vozes dessas professoras, resultados de suas experiências cotidianas. As narrativas dessas mulheres engenheiras e docentes da Educação Profissional possibilitam identificar o quanto a nossa cultura opera a partir de um pensamento binário e que se reflete na construção das identidades dos sujeitos.

Percebe-se que o preconceito de gênero cruzou a trajetória acadêmica e profissional dessas mulheres engenheiras e professoras da Educação Profissional. Ao analisar as narrativas é possível observar os diferentes aspectos do preconceito de gênero que atravessam as práticas sociais. Um aspecto que cabe destacar é a negação do preconceito por parte das professoras, o que pode estar relacionado à necessidade de se colocar como “igual”, porém, estas reconhecem

a desproporcionalidade de mulheres na área da engenharia, bem como na docência no eixo tecnológico de controle e processos industriais. Com isso, essas narrativas possibilitam refletir sobre a o processo de formação dos sujeitos, e por conta de determinados discursos e práticas sociais essa negação é naturalizada. Dessa forma, percebe-se que os espaços nos quais a docência se desenvolve são espaços “generificados”, ou seja, constituídos e atravessados pelo gênero.

Com isso, no contexto de Educação Profissional, observa-se a importância do desenvolvimento da formação para a profissionalização na docência, considerando que os(as) professores(as) são construtores de seu saber e de sua identidade profissional. Este processo é dinâmico e constante, em que o docente adéqua sua formação às exigências de sua atividade profissional, bem como do meio social que está inserido.

As narrativas das professoras participantes da pesquisa permitiram compreender as práticas e a vida de cada uma delas, já que o ato de narrar implica na descrição dos processos de constituição e desenvolvimento profissional no exercício da docência, destacando suas práticas profissionais, suas singularidades, suas tensões e as circunstâncias ao longo de sua trajetória de vida tanto pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, é necessário dar voz e vez na investigação dos processos de formação dos(as) professores(as). Portanto, as narrativas são uma possibilidade para isso, pois podem ser um objeto de análise para o desenvolvimento profissional e aprendizagem docente da Educação Profissional.

Referências

ANTUNES, Maria Pinto. Histórias de vida ou método (auto) biográfico: uma experiência na formação de educadores de adultos. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.36, n.1, p. 33-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/787/pdf_116 > Acesso em: 26 out. 2019.

BARBISAN, Carla; MEIGID Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisa e formação de pedagogas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n.4, p979-996, out./dez. 2018.

BRAUN, V. ; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). p. 77-101, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> > Acesso em: 03 fev. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed., edUFU. Uberlândia, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola. 2014.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, janeiro/junho de 2015.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 2007, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge Bondia. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. São Paulo, Nov. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. 20(2) 101 – 132 jul/dez 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – mai/ago, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.03, n.04, p.62-70, jan/jul 2011.

PÉREZ -GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.5, p. 93-114.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 1, p. 15-46.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do professor: prosa e poesia**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 2, p. 47-70.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Aprendizagem da docência: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.



SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, v.71, n.2, p. 51-67, 2006 Disponível em:

https://www.academia.edu/40195402/Pesquisa_com_an%C3%A1lise_qualitativa_de_dados_conhecendo_a_An%C3%A1lise_Tem%C3%A1tica Acesso em: 03 fev. 2021.

