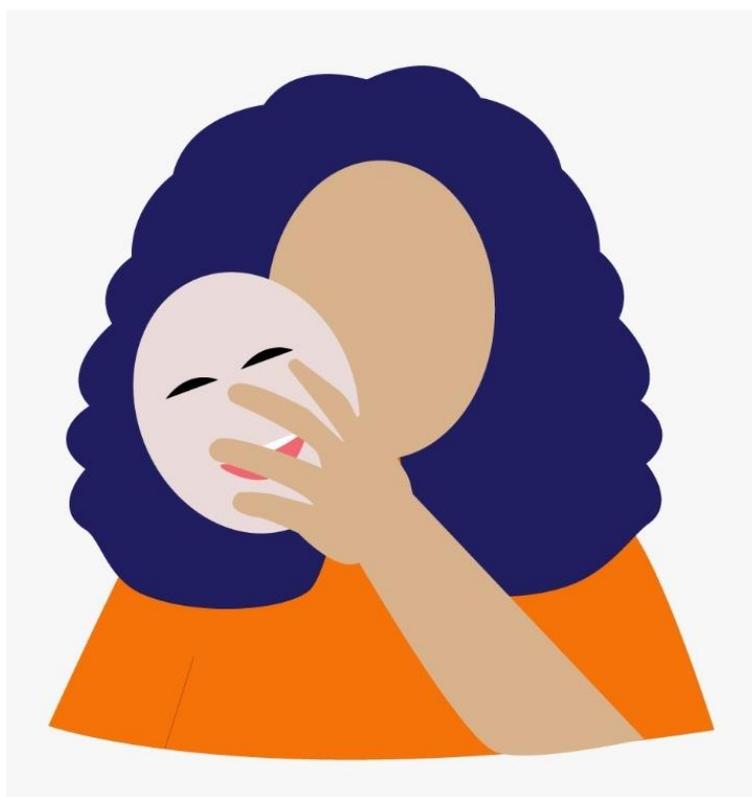


INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA

“FENÔMENO DA IMPOSTORA”:
(O)PRESSÃO DE MULHERES ENGENHEIRAS EM RELAÇÃO AO
LUGAR DE SI MESMAS NO TRABALHO/PROFISSÃO



João Pessoa – PB
2022

VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA

**“FENÔMENO DA IMPOSTORA”:
(O)PRESSÃO DE MULHERES ENGENHEIRAS EM RELAÇÃO AO
LUGAR DE SI MESMAS NO TRABALHO/PROFISSÃO**



DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

**João Pessoa – PB
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha do IFPB, *campus* João Pessoa

S729f Souza, Vanessa Pamella Correia de.

“Fenômeno da impostora” : (O)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho / profissão / Vanessa Pamella Correia de Souza. – 2022.

265 f. : il.

Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica) -Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2022.

Orientação : Profº D.r José Washington Morais Medeiros.

1. Fenômeno do impostor – profissão. 2. Mercado de trabalho – mulher engenheira. 3. Síndrome do impostor. 4. Ensino médio técnico integrado. 5. Teatro do oprimido. I. Título

CDU 621.3:331.54-055.2(043)

VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA

**“FENÔMENO DA IMPOSTORA”:
(O)PRESSÃO DE MULHERES ENGENHEIRAS EM RELAÇÃO AO
LUGAR DE SI MESMAS NO TRABALHO/PROFISSÃO**



DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

BANCA EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "José W. Medeiros".

Prof. Dr. José Washington Morais de Medeiros
Instituto Federal da Paraíba – ProfEPT/IFPB
Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Flavio Santos da Conceição".

Prof. Dr. Flavio Santos da Conceição
Universidade Federal do Acre – PPGAC/UFAC
Examinador externo à instituição

Documento assinado digitalmente



BERNARDINA SANTOS ARAUJO DE SOUSA
Data: 27/10/2022 16:41:47-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco – ProfEPT/IFPE
Examinadora interna ao programa

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Deyse Morgana das Neves Correia".

Profa. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia
Instituto Federal da Paraíba – ProfEPT/IFPB
Examinadora Suplente interna

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Elaine Cristina Batista de Oliveira".

Profa. Dra. Elaine Cristina Batista de Oliveira
Instituto Federal da Paraíba – IFPB
Examinadora Suplente externa ao programa

Dedico à:

*Brisa Letícia, minha filhota, que esperou
pacientemente sua mãe desbravar o
conhecimento científico.*

*Edna Marinho Medeiros de Lima (Nega) pela amizade, companheirismo, amparo
emocional e apoio acadêmico, sem os quais essa missão não teria sido exitosa. Grata por
dedicar a mim suas férias, ajudar com os cuidados domésticos e maternos e por me acordar
com uma xícara de café quentinho.*

AGRADECIMENTOS

No decorrer desses três anos de Mestrado, dois deles no contexto da Pandemia do Sars-cov-2 (Covid 19) várias pessoas ajudaram a tecer a rede de apoio necessária à consolidação desta pesquisa. Por isso quero aqui registrar minha gratidão:

À Mainha (Maria da Penha de Souza Correia) pelo seu exemplo de amor, garra e perseverança, pela dedicação à Brisa Letícia;

À minha irmã, Willainy Paloma Correia de Souza, por colaborar com a minha missão materna;

À minha amiga Rucelia Patrícia pelo compartilhamento acadêmico e pelos os momentos de escuta;

Ao Professor Doutor José Washington de Moraes Medeiros pelos ensinamentos científicos e espirituais;

Ao IFPB por ter permitido o desenvolvimento da pesquisa e por ser cenário de aprendizagens que viabilizam o aprimoramento pessoal e profissional;

Às mulheres que participaram da pesquisa;

Às meninas e mulheres que participaram da aplicação e contribuíram com a construção da oficina pedagógica virtual “O Grito das Oprimidas”;

À equipe do CTO, especialmente, Alessandro Conceição e Eloanah Gentil e Raquel pelos esclarecimentos sobre a metodologia do Teatro do Oprimido;

Realmente, não se faz nada só e sendo mulher então...

RESUMO

O Fenômeno do/a Impostor/a refere-se a múltiplos medos (in)conscientes e/ou sentimentos de incapacidade, somatizados por pessoas notoriamente competentes as quais internalizam autodepreciações diante de suas próprias realizações/conquistas pessoais/profissionais. Abarcando uma autocrítica hipervalorativa e ultradimensionada, quando elogiadas, geram frustrações por acreditarem que seu impostorismo está enganando as outras pessoas, subterfugiando seu sucesso como resultado de outros fatores, como sorte ou boas influências pessoais, e menos mérito próprio, o que gera sofrimento psíquico. Considerando as desproporções socioculturais nas relações de gênero, deduz-se que o impostorismo pode vitimizar significativamente as mulheres. Esta pesquisa teve como objetivo *analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras eletricistas, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor*. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, subsidiada pela abordagem combinada (quantitativa/qualitativa), do tipo descritivo e participante. Foi aplicado como instrumento de coleta de dados um formulário composto por perguntas divididas em dois blocos, o primeiro, abrange a caracterização social e profissional, e o segundo, as questões que compõem a escala referente ao Fenômeno/Síndrome do Impostor (*CIPS – Clance Impostor Phenomenom Scale*), validada internacionalmente. Como perspectiva de análise dos dados, a pesquisa fundamentou-se na estatística descritiva, bem como na perspectiva da interpretação compreensiva, subjacente ao desvelar de sentidos/significados sobre o objeto de estudo. O universo delineado correspondeu às sessenta e três (63) mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, cuja amostra foi delineada por meio da amostragem probabilística aleatória simples, a partir da livre adesão das egressas contatadas à pesquisa, totalizando quarenta e cinco (45) mulheres. Os resultados explicitaram que as egressas sofreram diversos tipos de opressão durante a graduação no IFPB, bem como na atuação profissional, com destaque para as relacionadas à subestimação da capacidade. A análise da escala CIPS demonstrou que, em relação aos graus de impostorismo, 13,3% da amostra apresenta o grau leve, 55,6% o moderado, 20% o significativo e 11,1% o intenso. Como produto educacional decorrente da pesquisa, foi roteirizada uma oficina pedagógica virtual, subsidiada pela metodologia do teatro do oprimido, aplicada em dois momentos: a meninas do Curso Técnico-integrado em Eletrotécnica do IFPB e às próprias engenheiras eletricista que participaram da pesquisa. Surgiram muitas manifestações de opressão vivenciadas por ambas categorias de mulheres, seja na escola e/ou no trabalho, com aparentes consequências para a subjetividade/equilíbrio emocional, decorrente do fenômeno da impostora. Em suma, tais resultados corroboram a tendência do impostorismo firmar-se nas desproporções das relações desiguais entre os gêneros, o que pode tornar a mulher mais vulnerável.

Palavras-chave: Fenômeno do Impostor; Síndrome do Impostor; mulheres engenheiras; Ensino Médio Técnico-integrado; teatro do oprimido.

ABSTRACT

The Imposter Phenomenon refers to multiple (un)conscious fears and/or feelings of incapacity, somatized by notoriously competent people who internalize self-depreciation in the face of their own personal/professional achievements/achievements. Encompassing an overvalued and oversized self-criticism, when praised, they generate frustrations for believing that their imposterism is deceiving other people, subterfuge their success as a result of other factors, such as luck or good personal influences, and less self-worth, which generates psychic suffering. Considering the sociocultural disproportions in gender relations, it can be deduced that imposterism can significantly victimize women. This research aimed to analyze the perspectives of oppression/fear presented by women electrical engineers, in relation to their place at work and in the profession, in the light of the Impostor Phenomenon. In methodological terms, it is an applied research, supported by the combined approach (quantitative/qualitative), of the descriptive and participative type. As a data collection instrument, a form composed of questions divided into two blocks was applied, the first, covering the social and professional characterization, and the second, the questions that compose the scale referring to the Imposter Phenomenon/Syndrome (CIPS - Clance Impostor Phenomenon Scale), internationally validated. As a perspective of data analysis, the research was based on descriptive statistics, as well as on the perspective of comprehensive interpretation, underlying the unveiling of senses/meanings about the object of study. The universe outlined corresponded to the sixty-three (63) women graduating from the Bachelor's Degree in Electrical Engineering at the Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, whose sample was drawn through simple random probabilistic sampling, based on the free adhesion of the egresses contacted to the research, totaling forty-five (45) women. Results show that the graduates suffered different types of oppression during their graduation at the IFPB, as well as in their professional performance, with emphasis on those related to the underestimation of capacity. The analysis of the CIPS scale showed that, in relation to the degrees of imposterism, 13.3% of the sample presented the mild degree, 55.6% the moderate degree, 20% the significant degree and 11.1% the intense degree. As an educational product resulting from the research, a virtual pedagogical workshop was scripted, subsidized by the methodology of the theater of the oppressed, applied in two moments: the girls from the Integrated Technical Course in Electrotechnics of the IFPB and the electrical engineers who participated in the research. There were many manifestations of oppression experienced by both categories of women, whether at school and/or at work, with apparent consequences for subjectivity/emotional balance, resulting from the imposter phenomenon. In short, these results corroborate the tendency of imposterism to establish itself in the disproportion of unequal relations between genders, which can make women more vulnerable.

Keywords: Imposter Phenomenon; Imposter Syndrome; women engineers; Technical-integrated secondary education; Theater of the Oppressed.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	<i>Post</i> publicado por um professor de Engenharia Elétrica da UFCG, nas redes sociais	32
Figura 2:	Árvore do Teatro do Oprimido	93
Figura 3:	Categorias empíricas relacionadas à formação em engenharia elétrica.....	113
Figura 4:	Categoria empíricas sobre a percepção da existência de dificuldades das mulheres no mercado de trabalho da engenharia elétrica	126
Figura 5:	Categorias empíricas relacionadas às dificuldades e/ou constrangimentos vivenciados durante a formação em engenharia elétrica	136
Figura 6:	Categorias empíricas relacionadas ao interesse das egressas em migrar de área de formação	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Etapas de elaboração do produto educacional	52
Quadro 2:	Sobre o fato de algumas mulheres engenheiras elétricas não atuarem na profissão.....	107
Quadro 3:	Enfrentamento da formação em Engenharia Elétrica para a mulher.....	111
Quadro 4:	Dificuldades para a atuação profissional das mulheres como Engenheiras Eletricistas	124
Quadro 5:	Dificuldades e/ou constrangimentos vivenciados pelas mulheres na graduação em Engenharia Elétrica	134
Quadro 6:	Justificativas para o interesse em migrar da área da Engenharia Elétrica e relatos de realização profissional	142
Quadro 7:	Comparação entre resultados de estudos sobre o Fenômeno do Impostor.....	169
Quadro 8:	Diagnóstico do grau de impostorismo das egressas, conforme a escala CIPS.....	231

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Diferenças entre a renda salarial e não salarial de homens e mulheres....	24
Gráfico 2:	Estado Civil	102
Gráfico 3:	Faixa etária	103
Gráfico 4:	Identidade racial autodeclarada	104
Gráfico 5:	Tempo de integralização do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica	105
Gráfico 6:	Atuação profissional na área da Engenharia Elétrica	106
Gráfico 7:	Segmento de atuação profissional das mulheres engenheiras eletricistas	109
Gráfico 8:	Sobre possíveis dificuldades para a mulher enfrentar a formação em Engenharia Elétrica	110
Gráfico 9:	Sobre a existência de dificuldades para a mulher atuar no mercado de trabalho da Engenharia Elétrica	123
Gráfico 10:	Sobre dificuldades e/ou constrangimentos durante a graduação em Engenharia Elétrica pelo fato de ser mulher	132
Gráfico 11:	Sobre a reafirmação da opção pelo curso de Engenharia Elétrica, se a escolha/decisão pelo curso fosse hoje.....	141
Gráfico 12:	Sobre a equivalência salarial dos homens e das mulheres em atuação na área da Engenharia Elétrica nas empresas em que as pesquisadas atuam	145
Gráfico 13:	Medo de ser avaliada pelos outros	146
Gráfico 14:	Sentimento de demonstrar ser mais competente do que realmente é	147
Gráfico 15:	Medo antes da execução de uma tarefa e surpresa após realizá-la com sucesso	148
Gráfico 16:	Medo dos outros descobrirem que seu conhecimento é insuficiente.....	149
Gráfico 17:	Medo de que as pessoas que considera importante descubram que não é tão capaz quanto elas pensam	150
Gráfico 18:	Desânimo e mal estar em não ser a “melhor” em situações que envolvem conquista	151
Gráfico 19:	Medo de não conseguir repetir o sucesso pelo qual foi reconhecido.....	152
Gráfico 20:	Medo de não ser capaz de corresponder às expectativas das pessoas diante de elogios por algo feito	154
Gráfico 21:	Preocupação em não ser bem-sucedida em uma prova, mesmo diante das expectativas positivas dos outros	154
Gráfico 22:	Medo de falhar em uma nova tarefa, mesmo se esforçando para fazer bem	155
Gráfico 23:	Supervalorização das situações de fracasso em detrimento das bem-sucedidas	156
Gráfico 24:	Dificuldade em aceitar elogios sobre a inteligência ou realizações.....	158
Gráfico 25:	Eventual atribuição do sucesso obtido ao acaso ou à boa influência pessoal	160
Gráfico 26:	Sentimento de ter alcançado o sucesso devido à sorte	160
Gráfico 27:	Crença de que o sucesso alcançado é resultado de algum tipo de erro....	161
Gráfico 28:	Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la	162
Gráfico 29:	Decepção com as atuais realizações e crença de que deveria ter feito muito mais	163
Gráfico 30:	Desconsideração da importância do que fez diante de uma grande	

	quantidade de elogios e reconhecimento	164
Gráfico 31:	Costume de comparar sua capacidade com as das pessoas ao redor, no sentido de pensar e crer que elas podem ser mais inteligentes	165
Gráfico 32:	Hesita em contar aos outros sobre alguma promoção ou reconhecimento que receberá, até que o fato seja consumado.....	166
Gráfico 33:	Graus de impostorismo diagnosticados verificados nas mulheres egressas, através da Escala CIPS	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição de cursos por grandes áreas	26
Tabela 2:	Tábua de números aleatórios a partir dos números telefônicos das mulheres egressas do curso de Engenharia Elétrica do IFPB	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFIN:	Programa de Alfabetização Integral
ALPB:	Assembleia Legislativa da Paraíba
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIPS:	Clance Impostor Phenomenom Scale
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONFEA:	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONOF:	Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPI:	Comissão Parlamentar de Inquérito
CREA:	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CTEM	Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
ENADE:	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
FI:	Fenômeno do Impostor
IFE	Instituto Federal de Educação
IFPB:	Instituto Federal da Paraíba
IFSul	Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul)
INEP:	Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
IPEA:	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTQIAP+:	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transexuais, <i>Queers</i> , Intersexos, Assexuais, Pansexuais
MEC:	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG:	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PB:	Paraíba
PE:	Produto Educacional
PNPM:	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPA:	Plano Plurianual
ProfEPT:	Programa Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
ProUni:	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNPM:	Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres
SUAP:	Sistema Unificado de Administração Pública
TO:	Teatro do Oprimido
UFMG:	Universidade Federal de Campina Grande
USP	Universidade de São Paulo
WEF:	World Economic Forum
WEPs	Women's Empowerment Principles

SUMÁRIO

1	“SITUANDO O PRIMEIRO ATO”: CENA DA REALIDADE DE GÊNERO	16
1.1	ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA	23
1.2	OBJETIVOS.....	34
1.2.1	Objetivo geral.....	34
1.2.2	Objetivos específicos.....	34
2	“MONTAGEM DOS CENÁRIOS”: O JOGO DE ARTICULAÇÕES DO MÉTODO E DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	36
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	36
2.1.1	Quanto à classificação (natureza)	36
2.1.2	Quanto à abordagem (procedimentos).....	37
2.1.3	Quanto à tipologia da pesquisa (objetivos, finalidade)	39
2.2	A REUNIÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO CENÁRIO DE SUA CONJUNTURA.....	40
2.3	A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESCALA DO FENÔMENO DO IMPOSTOR	44
2.4	IDEAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: OS PALCOS DO TEATRO DO OPRIMIDO.....	46
3	“AUTO (R)EVOLUCIONÁRIO”: O FEMINISMO COMO GRITO OPRIMIDO: GENEALOGIA DA LUTA PELA ESPERANÇA.....	55
3.1	COMO NASCE O GÊNERO?	56
3.2	DITAMES DO PATRIARCADO: RAÍZES DA (O)PRESSÃO DE GÊNERO	57
3.2.1	A dominação falocêntrica e a violência simbólica.....	57
3.3	HORRORES E DORES DA OPRESSÃO: A COLONIZAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES	59
3.4	A MISOGINIA E O JOGO AUTORITÁRIO DE RAIZ “TURBOTECNOMACHONAZIFASCISTA”.....	62
3.5	A CORAGEM DA LUTA: FACETAS DA RESISTÊNCIA E DA INSISTÊNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL.....	65
4	“DA PLATEIA AO PALCO”: MULHER, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: DE QUEM? PARA QUEM?	70
4.1	A CONDIÇÃO FEMININA E A SOCIALIZAÇÃO PARA O TRABALHO....	70
4.2	FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA MULHER: UM PRINCÍPIO EDUCATIVO?.....	72
4.3	O ESGOTAMENTO DO CORPO MANDADO: DESIGUALDADE DE GÊNERO NO MUNDO DO TRABALHO.....	79
4.4.1	“Engenharia de saias sim, senhor!”.....	83
4.4.2	Aportes históricos e intrapsíquicos do Fenômeno do Impostorismo.....	86
5	“ABRINDO AS COXIAS”: O TEATRO DO OPRIMIDO (T.O.) E A (SUPER)AÇÃO CRÍTICA DE SI DIANTE DA REALIDADE VIVIDA.....	90
5.1	FUNDAMENTOS DO MÉTODO: O PONTO DE PARTIDA.....	90
5.2	A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO: GERMINANDO FRUTOS.....	93
5.3	GUINADA SOBRE A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: O TEATRO DAS MULHERES OPRIMIDAS.....	98

6	FENÔMENO DA IMPOSTORA: PERSPECTIVAS DE OPRESSÃO/MEDO APRESENTADAS POR MULHERES ENGENHEIRAS ELETRICISTAS EM RELAÇÃO AO LUGAR DE SI MESMAS NO TRABALHO/PROFISSÃO.....	101
6.1	PERFIL DAS MULHERES ENGENHEIRAS ELÉTRICAS, EGRESSAS DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA.....	102
6.2	SOBRE O MEDO DE AVALIAÇÃO DOS OUTROS NO CONTEXTO DO TRABALHO/PROFISSÃO.....	146
6.3	SOBRE O MEDO DE NÃO SER CAPAZ DE REPETIR CONSTANTEMENTE O SUCESSO NAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS	152
6.4	SOBRE O MEDO DE SER MENOS CAPAZ DO QUE OS OUTROS, NO CONTEXTO DO TRABALHO/PROFISSÃO.....	159
6.5	DIAGNÓSTICO SOBRE O GRAU DE IMPOSTORISMO DAS MULHERES A PARTIR DA ESCALA CIPS.....	167
6.6	O GRITO DAS OPRIMIDAS: GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO MUNDO DO TRABALHO.....	171
7	“SITUANDO O ÚLTIMO ATO”: CENA DO DESFECHO FINAL	229
	REFERÊNCIAS.....	237
	APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	247
	APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA	251
	APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PAIS/RESPONSÁVEIS DAS MENORES DE IDADE)	253
	APÊNDICE D: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MENORES DE IDADE).....	255
	APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MAIORES DE IDADE).....	257
	APÊNDICE F: FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	259
	ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	260

1 “SITUANDO O PRIMEIRO ATO”: CENA DA REALIDADE DE GÊNERO

Na aurora do Século XXI, o paradigma de gênero tem ressoado com significativo impacto nas esferas socioculturais, resistindo, insistindo e aparentemente postulando-se como um dos movimentos de destaque no que concerne aos ditos ‘novos tempos’.

No auge da Pandemia do Sars-cov-2 (Covid 19), em que houve sobressaltos nos índices de violências domésticas e de gênero contra mulheres e pessoas LGBTQIAP+¹, e ao mesmo instante em que as políticas governamentais sobre a questão tendem a arrefecer na atual conjuntura brasileira, ao que parece, a ‘revolução de gênero’ tem sobressaído e sobrevivido aos ditames sombrios e nefastos do neopatriarcado e/ou do que Tiburi (2020) chama hoje de ‘*turbotecnomachonazifascismo*’.

Conforme a definição de Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 18), o gênero é um conceito que materializa um fenômeno sociocultural complexo, perpassado pelas relações de poder sobre os corpos, os comportamentos, as sexualidades e as formas de ser etc.:

Na cultura androcêntrica e na sociedade patriarcal, é uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural com base nas diferenças sexuais percebidas. Implica relação (masculino X feminino), dicotomia, assimetria, desigualdade, polarização e hierarquia. Determina identidades, qualidades e valores desigualmente atribuídos a homens e mulheres, às práticas sociais e a objetos culturais (por exemplo, as cores rosa e azul). No nível individual, o gênero corresponde a jeitos de ser/parecer. Nas relações sociais, constitui uma estrutura de dominação masculina, baseada na atribuição de valores diferenciados ao que se denomina masculino em relação ao que se denomina feminino. Logo, relações de gênero são relações de poder em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal.

Em correlato a tal compreensão, conforme dito, a realidade imposta pela Pandemia do Sars-cov-2 (Covid 19), que foi anunciada para o mundo no ano 2020, atingiu fortemente as relações de gênero, especificamente no Brasil.

A pandemia também contrariou as expectativas de estudiosos como Han (2015), o qual acreditava que o avanço científico-tecnológico havia livrado a humanidade de uma possível pandemia viral e/ou bacteriológica, em troca da produção de patologias neuronais.

¹ Sigla que designa o movimento de gênero e de sexualidade, correspondente a Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, *Queers*, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e outros gendramentos e manifestações da sexualidade humana que não se circunscrevem apenas ao paradigma sociocultural binário.

Cada época possuiu suas enfermidades fundamentais. Desse modo, temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim com a descoberta dos antibióticos. Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças à técnica imunológica, já deixamos para trás essa época. Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal (HAN, 2015, p. 7).

Em contraposto aos postulados apregoados pelo autor, além de estarmos de volta à época viral, esta possivelmente acentuou os danos das patologias neuronais/mentais e/ou emocionais deste século, talvez, ainda imensurável, produzindo ou agravando sintomas relacionados a transtornos do sono, depressão, ansiedade, síndrome do pânico, estresse pós-traumático, e outras patologias relacionadas a medos inerentes a uma grande crise coletiva global, nos moldes do cenário pandêmico que chegou a apresentar mais de 3.000 mortes diárias no país, durante dias consecutivos (VALOR ECONÔMICO, 2021), podendo tais números serem ainda maiores, dadas as condições de subnotificação devido à guerra ideológica travada entre o governo federal, os veículos de transparência pública e a mídia. O avanço tecnológico contribuiu com a produção da vacina em tempo recorde, mas ainda estamos em travessia, o que significa dizer que, até o momento desta produção textual, a pandemia não havia acabado.

Nesse aspecto, no Brasil, além da crise de saúde pública em virtude da pandemia, os/as brasileiros/as ainda enfrentam “[...] a catástrofe social, política e econômica [...]” (TIBURI, 2020, p. 181) implementada por um governo fascista.

O fascismo é o código que visa a promover violência ao desencadear ações linguísticas e práticas em si mesmas violentas. Preconceito e intolerância de todos os tipos [...] em nível imaginário e simbólico, para fins do poder. A violência codificada – misoginia, racismo, homofobia, etc. – desencadeia mais violência com o objetivo de sua generalização (TIBURI, 2020, p. 19).

Assim, mesmo sem entrarmos no mérito, é possível cotejarmos que a retórica misógina do presidente da república induz, oferece motivação e legitimidade a discursos e práticas sociais de subordinação e violências às mulheres, e demais grupos humanos historicamente oprimidos, que imaginávamos arrefecidos, ou, pelo menos, eticamente contidos, como resultado das lutas e conquistas dos movimentos feministas das últimas décadas.

Com isso, no contexto do atual governo e no auge da pandemia, a dominação masculina, que se justifica e perpetua através da imposição dos papéis sociais atribuídos ao

gênero, ganha ainda mais força e impregna o (in)consciente coletivo de sua superioridade. Historicamente, tal dominação não é questionada, institui-se desde as primeiras interações sociais e familiares, são corroboradas ao longo da formação escolar e nas relações de trabalho, ou seja, diante do seu status “natural” sequer chega a ser conscientemente percebida.

Sobre a “naturalidade” da separação relacionada ao sexo, Bourdieu (2012, p. 17), afirma que:

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

Com isso, conforme exclama o autor, é possível dizer que os efeitos dos sistemas esquemáticos de percepção, de pensamento e de ação são mecanismos engendrados pelo patriarcado na relação entre os sexos, e se introjetam de tal modo nas formas da instrução feminina (“ser mulher”) e, com esta, nas mensagens de submissão suplantadas, que a construção da subjetividade das mulheres produzem consequências que podem resvalar em vários aspectos da vida, como na autoimagem pessoal, nos relacionamentos interpessoais, nas expectativas profissionais etc., podendo deixar marcas psíquico-comportamentais severas, a exemplo do impostorismo.

Em complemento a tudo isso, no contexto histórico, sociocultural e político-econômico dominado pelo patriarcado, as atividades relacionadas ao trabalho são divididas e delegadas conforme o sistema binário sexo-gênero. Aos homens, cabem as atividades da esfera pública e produtiva que geram status e poder, enquanto às mulheres é delegado o trabalho reprodutivo, em especial, o da esfera doméstica, que é contínuo e não remunerado. Os espaços reservados às mulheres na esfera pública são, histórica e geralmente, relacionados ao cuidado, e monetariamente pouco valorizados e/ou desproporcional em relação à força de trabalho do homem (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Diante disso, resvala-se uma relação de consequências inevitáveis entre a subjetividade dos sujeitos e o seu fazer profissional. Uma ilustração disso é a clássica pergunta que praticamente todas as pessoas já tiveram que responder alguma vez na vida: “o que você quer ser quando crescer?” A resposta, quando em acordo com as possibilidades socioculturais reservadas ao sexo/gênero do/a respondente/a é acatada, entretanto, quando destoa, rapidamente procura-se moldar o desejo subversivo à norma social, muitas vezes,

amparado no discurso do ‘cuidado’, ou seja, um apelo que, geralmente, resguarda os interesses do patriarcado diante do que cabe ao homem e à mulher.

Ao longo dos últimos anos, as mulheres têm conseguido avançar rumo à conquista de espaços profissionais, de poder e de direitos, inclusive em áreas historicamente demarcadas como masculinas, como a Engenharia. Isso se deve à construção de espaços de contestação e luta. Entretanto, especialmente no momento político-ideológico o qual vivemos, não é exagero afirmar que as mulheres continuam sendo vítimas de diversos tipos de violência, expressas das mais diversas formas, permeadas por uma cultura patriarcal, falocêntrica, orbitada na imagem do macho branco, hetero, reprodutor, eurocêntrico e dominador.

Por oportuno, é possível pensar que o papel social e o lugar de fala de tais mulheres, no cenário de sua profissão como engenheiras, por exemplo, engendram (o)pressões, cujos sentidos e significados são rechaçados pelo lastro de suas histórias de sofrimento, insistência e resistência, o que alude às possíveis circunstâncias fatídicas, constrangedoras e/ou violentas às quais tais mulheres tiveram que se submeter e enfrentar, desde a formação até os dias de hoje, de estudantes a profissionais, sobretudo, em uma área do conhecimento dominada pelo machismo estruturante e institucionalizado.

Por essas vias, na condição de mulher, sabemos o quanto as relações de dominação naturalizam ações e situações absurdas que, diga-se de passagem, oprimem, subalternizam e inferiorizam a mulher. Desse modo, Bourdieu (2012, p. 7) destaca que:

[...] o que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais.

Deduz-se, pois, que o legado de tais mulheres, diante de seus enfrentamentos como sujeitos histórico-sociais, põe em evidência seus resultados alcançados com honra e êxito em sua profissão, mas também pode ter deixado sequelas psíquico-subjetivas de medo que, inconscientemente, povoam suas mentes e põem em xeque suas próprias atribuições e conquistas, como é o caso da “síndrome ou fenômeno do impostor”.

O termo fenômeno impostor é usado para designar uma experiência interna de falsidades intelectuais, que parecem ser particularmente prevalentes e intensas entre um seletivo grupo de amostra de mulheres de alto desempenho. Certas dinâmicas familiares iniciais e posterior introjeção dos estereótipos sociais de papéis sexuais parecem contribuir significativamente para o

desenvolvimento do fenômeno do impostor (CLANCE; IMES, 1978, p. 241).

De acordo com esta definição, a internalização das imposições socioculturais patriarcais relacionadas ao gênero, se não for a gênese, pode contribuir para o desenvolvimento do “fenômeno ou síndrome do impostor”. Mesmo denominado “síndrome”, o fenômeno não está classificado como doença, mas está associado a sentimentos de subestimação da própria capacidade, superestimação das capacidades dos outros, baixa autoestima, insegurança, medo de estar em avaliação, dentre outros aspectos, que podem afetar o equilíbrio, o bem-estar e a saúde mental das pessoas que tenham que lidar com as características impostoras (CLANCE; IMES, 1978).

Por essas vias, na desenvoltura da pesquisa, optamos por não lidar com o objeto tratando-o com “síndrome”, mas sim como “fenômeno”, por entendermos que este último termo atende às dinâmicas do objeto em suas múltiplas manifestações na realidade pessoal e coletiva, enquanto o conceito de “síndrome” remete à patologização da situação, atinando mais a questões fisiológicas do que socioculturais. Afora isso, quando relacionado diretamente às participantes da pesquisa ou ao universo feminino mais amplificado, tomamos a liberdade de utilizar a terminologia no feminino – “fenômeno da impostora”, o que ajuda a descaracterizar o machismo semântico-normativo, subjacente ao preconceito linguístico.

Desta feita, não é raro que as mulheres se sintam envergonhadas e culpadas por suas tragédias subjetivas, o que as isolam e dificulta a percepção de que os eventos que acontecem com cada uma, muitas vezes, não são particulares nem naturais, mas conjunturais, culturais e historicamente opressivos. Diante desse cenário, não é difícil supor que a inibição em compartilhar suas histórias e a consequente não consciência do jogo de forças que as violam, diante dos domínios estratégicos que as aprisionam e aos quais estão sujeitadas, desencorajam-nas a buscar alternativas de superação (SANTOS, 2019).

Isso posto, esta pesquisa surge com o intuito de *analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras eletricistas, egressas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor.*

No Instituto Federal da Paraíba (IFPB), instituição a qual faço parte como Servidora Pública, durante o exercício do cargo de Psicóloga Educacional, foi possível ter acesso a vários relatos de mulheres, estudantes dos mais variados níveis de ensino (médio, subsequente e superior), sobre situações em que eram/são desrespeitadas, degradadas, aliciadas

simplesmente por serem mulheres, geralmente, em cursos técnicos de larga tradição histórica masculina, a exemplo do campo das engenharias e da construção civil.

Tanto na facilitação de espaços coletivos de diálogo, como no âmbito das escutas psicológicas individuais, houve relatos de violências, em geral, simbólicas, relacionadas à busca da profissão, diante do próprio processo de profissionalização formativo-institucional. Situações explícitas, como, por exemplo, serem indagadas publicamente sobre o que estão fazendo naquele espaço/naquele curso; e situações implícitas, como, por exemplo, durante avaliação oral, a mulher ser indagada pelo professor (homem) a partir de questões consideradas elementares/básicas, enquanto aos estudantes homens eram feitas perguntas mais complexas. Cabe ainda ressaltar as variadas formas de aliciamento, inclusive, com conotação sexual por parte de professores e colegas. Relatos de estudantes informaram que algumas colegas mulheres chegaram a desistir do curso por acharem que “aquilo não era para elas”, como também enfatizaram as estratégias de enfrentamento e as sequelas das que resistiram.

A partir de tudo isso, foi possível perceber que, mesmo variando em formas e intensidades, as concepções tradicionais que amparam a divisão sexual do trabalho são reforçadas nas relações pessoais e institucionais de mulheres matriculadas em cursos tradicionalmente frequentados por homens e/ou associadas à dominação masculina.

Desta feita, este estudo contribui diretamente para o aprimoramento da atuação profissional da autora, como Psicóloga Educacional no IFPB, no que tange ao desenvolvimento das atividades educativas, seja na interação com estudantes ou na formação continuada com docentes. As leituras, a obtenção dos dados com mulheres egressas, a experiência de elaborar o produto educacional (PE) e a vivência da aplicação do próprio PE na conjuntura do Ensino Médio na instituição, deram subsídios substanciais para refletir/compreender mais apropriadamente sobre a questão das condições das mulheres no cenário da educação profissional e tecnológica de maneira mais fundamentada na racionalidade da ciência e, ao mesmo tempo, na articulação com a militância política, relacionada aos movimentos sociais de gênero, a exemplo do feminismo.

Em consonância, no que concerne ao Programa de Pós-graduação, a pesquisa se fez pertinente ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), uma vez que as escolas especializadas na formação tecnológica centenária, como o IFPB, foram espaços proibidos às mulheres, por décadas. Rememorar esse traço histórico é, ao mesmo tempo, reiterar as conquistas do espaço social da mulher na esfera pública, sobretudo, no contexto do IFPB. Ademais, a pesquisa também contribuiu para ponderar sobre o Ensino

Superior (formação em Engenharia Elétrica) e para o Ensino Médio, haja vista que o produto educacional fruto da investigação tem como foco o público feminino do Curso Técnico-Integrado em Eletrotécnica do IFPB, mas que pode ser replicado em qualquer outro curso/modalidade formativa ou instância educacional.

Ainda sobre o produto educacional, este é exigência dos Mestrados Profissionais na Área de Ensino pela Capes. Dessa maneira, roteirizou-se uma oficina pedagógica virtual fundamentada no Teatro e na Estética do Oprimido², utilizando exercícios, jogos e técnicas que facilitam espaços educativos de reflexão nos quais estudantes dialoguem sobre situações do cotidiano.

Nesse processo, a vivência carimbada e registrada no corpo é despertada através as atividades estéticas. A expressão registrada no papel ou no movimento revela os enfrentamentos vivenciados pelo corpo. A perspectiva pessoal encontra a análise coletiva, que multiplica o caso particular em experiência de grupo. Uma comunicação que não depende da linguagem verbal. Uma reflexão que surge a partir do corpo e serve para despertá-lo (SANTOS, 2019, p. 79).

O processo de reflexão propicia que as estudantes percebam semelhanças, conheçam as raízes históricas para compreender as estruturas sociais que oprimem as mulheres, e, conscientes assim, ensaiem estratégias de enfrentamento para ocupação efetiva dos espaços historicamente demarcados pelos homens, para os homens e com os homens.

De acordo com isso, as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho e a organização da oficina visam contribuir para a formação cidadã, integral, crítica e emancipadora de estudantes mulheres do IFPB, estando, assim, em consonância com a linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, a qual a pesquisa está vinculada, especificamente relacionada ao Macroprojeto 2 – “inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”.

Em termos sociais, conforme já posto, a relevância da pesquisa ganha sobressaltos, sobretudo, quando põe em evidência a reflexão sobre gênero, especialmente, a posição histórica e sociocultural da mulher na sociedade patriarcal. No Brasil, antes mesmo da divisão sexual no mercado de trabalho, as alunas já tendem a vivenciar os efeitos dessa divisão

2 Projeto desenvolvido por Augusto Boal (2009), com o objetivo de aguçar a percepção de mundo dos/as participantes através dos veículos de comunicação sensíveis – **palavra, som e imagem** – constantemente, invadidos pelos canais de dominação disseminadores de “verdades opressoras”, isto é, “[...] é um ensaio de revolução” (BOAL, 2009, p. 158). Mais à frente, no texto, os fundamentos e as técnicas do Teatro do Oprimido são melhor discutidos.

durante o próprio processo formativo, cuja amplificação reside na própria família e na escola, como aparelhos ideológicos do Estado.

Por intermédio do funcionamento ideológico-normativo e da burocracia pragmático-administrativa, o ordenamento escolar parece não perceber e/ou banalizar o estado de exceção sobre os gêneros, corroborando as premissas do patriarcado e gerando, em termos práticos, verdadeiros “currículos ocultos” que, muitas vezes, se encarregam de reificar a mulher no espaço público escolar, reiterando as desproporções de gênero e institucionalizando a subalternidade da mulher por intermédio do machismo estrutural. Por essas vias, a escola não somente parece cúmplice, como também soa copartícipe do julgo opressor sobre o gênero feminino, o que significa dizer que, em termos práticos, acaba promovendo desfalques no itinerário da mulher, diante do trajeto de sua própria emancipação.

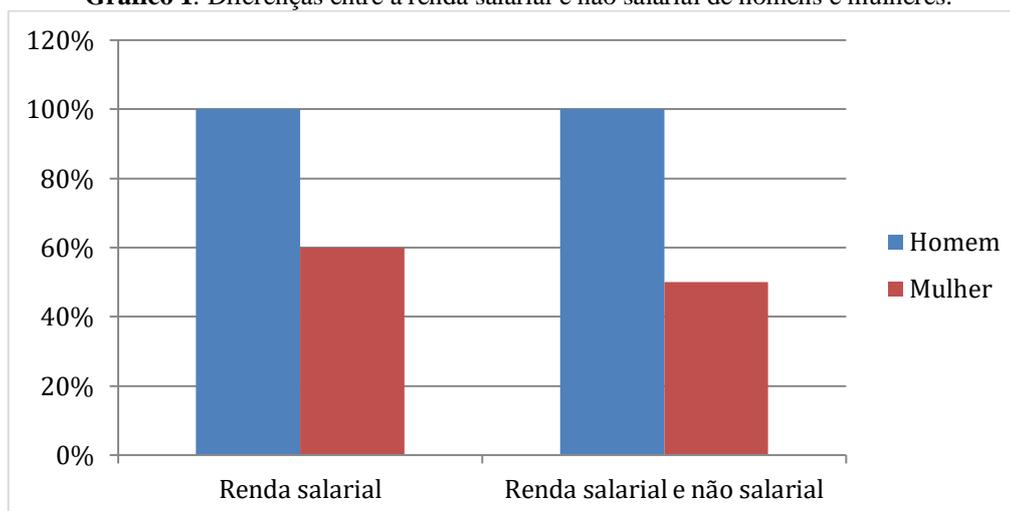
Em síntese, conforme enfatizado, a pesquisa realizada é significativa e significativa para a área de Ensino, e se adequa aos fundamentos conceituais e metodológicos do ProfEPT. Por essas vias, na tentativa de evidenciar a problemática e o problema da pesquisa, a seção a seguir enfatiza o cenário do fenômeno de estudo no seio de suas articulações, seja através de pesquisas congêneres, seja por intermédio de contextualizações favoráveis ao melhor entendimento do objeto estudado, diante de suas múltiplas angulações.

1.1 ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA

O Relatório Global sobre Diferença de Gênero 2020 (Global Gender Gap Report 2020), publicado pelo Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM – WEF) apontou que a paridade de gênero será alcançada em um período médio de 99,5 anos (noventa e nove anos e meio), projeção resultante da análise de dados de 107 países participantes do evento, desde a primeira edição, dentre os quais, o Brasil (WEF, 2019).

Os dados que tratam da participação econômica e das oportunidades das mulheres indicam a previsão de paridade para os futuros 257 anos, ou seja, duas centenas de anos, meio século e sete anos (WEF, 2019).

Em relação à disparidade financeira entre homens e mulheres, o relatório aponta que precisam ser transpostos [...] mais de 40% da diferença salarial e mais de 50% de diferença de renda (a proporção da renda total salarial e não salarial das mulheres para os homens) [...] (WEF, 2019, p. 11).

Gráfico 1: Diferenças entre a renda salarial e não salarial de homens e mulheres.

Fonte: WEF (2019)

Em território brasileiro, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, conforme garante a Constituição Federal, no Art. 5º, inciso I (BRASIL, 1988). Na prática, o Brasil ocupa a 92ª posição no *ranking* rumo à igualdade entre os gêneros. Subiu três posições em comparação a 2018, mesmo assim está atrás de 21 dos 25 países latino-americanos, e 90 lugares atrás da Nicarágua, país com o melhor desempenho da região (WEF, 2019). Se não for demasiada presunção afirmar, leis, *per si*, são insuficientes para fazer vigorar, na prática, a equidade entre os gêneros, mas são importantes instrumentos de amparo à luta coletiva.

Houve avanços nos últimos anos em termos de políticas públicas que rumam para a igualdade entre os gêneros. Em 2003, durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva, o Governo Federal criou a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SNPM), através do Decreto nº 4.625/2003. Esse órgão tinha entre as suas atribuições o dever de articular a elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), o qual fez parte da composição do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007. O Plano Plurianual (PPA) é uma lei elaborada pela Presidência da República e enviada ao Congresso Nacional, a cada quatro anos. O PPA deve estabelecer as prioridades do governo visando ao bem-estar da população e definir, de maneira regionalizada, as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes, e para as relativas aos programas de duração continuada (BRASIL, 2022a).

A clara intenção de reduzir as desigualdades de gênero perpassou os PPA’s 2004-2007, 2008-2011, 2012-2015 e 2016-2019. No PPA 2008-2011, o Governo Federal destacou a necessidade de transformação da cultura organizacional patriarcal e ampliou o campo de atuação nas políticas públicas para as mulheres (BRASIL, 2008).

Na Constituição Brasileira, está previsto que os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário devem manter um sistema de controle interno integrado que, entre as finalidades, deve avaliar se estão sendo cumpridas as metas previstas no plano plurianual, a execução dos programas de governo e dos orçamentos da União (BRASIL, 1988).

Significativas mudanças do PPA 2016-2019 (Lei 13.249/2015) para o PPA 2020-2023 (Lei 13.971/2019) foram apontadas pelo Estudo Técnico nº 16/2020, realizado pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (CONOF) da Câmara Federal dos Deputados, que versou sobre a Execução Orçamentária de Ações de Combate à Violência Contra as Mulheres.

O PPA 2016-2019 apresentava, especificamente em relação ao tema das mulheres, o Programa 2016 - Políticas para as Mulheres: Promoção da Igualdade e Enfrentamento à Violência, que tinha entre seus objetivos “promover a autonomia econômica, social, sexual e a garantia de direitos, considerando as mulheres em sua diversidade e especificidades” (RODRIGUES, 2020, p. 4).

Ainda segundo PPA 2020-2023, no §1º do Art. 22, “para as políticas públicas constantes dos programas de atendimento em educação e de amparo às mulheres, são instrumentos de referência, respectivamente, o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres” (BRASIL, 2020, p. 7). Em linhas gerais o Art. 22, determina, que os órgãos e as entidades da administração pública federal devem promover alinhamento contínuo entre os instrumentos de planejamento sob sua responsabilidade, no intuito de fortalecer a governança pública (BRASIL, 2020).

Entretanto, observa-se que no PPA 2020-2023, na gestão de Jair Messias Bolsonaro, o Poder Executivo optou por não inserir nenhum programa específico sobre políticas públicas voltadas às mulheres. A única menção que se faz a este respeito está no Programa 5034 - Proteção à vida, fortalecimento da família, promoção e defesa dos direitos humanos para todos, o objetivo 1179 diz “ampliar o acesso e o alcance das políticas de direitos, com foco no fortalecimento da família, por meio da melhoria da qualidade dos serviços de promoção e proteção da vida, desde a concepção, da **mulher**, da família e dos direitos humanos para todos” (grifo nosso) (RODRIGUES, 2020, p. 5).

Cabe destacar também o Projeto de Lei da Câmara nº 130 de 2011 (PLC 130/2011) propõe alteração na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) determinando multa à empresa considerar que o sexo, a idade, a cor ou a situação familiar para diferenciar os valores da remuneração e/ou as oportunidades de formação e ascensão profissional. Após dez anos em

tramitação, o projeto obteve aprovação no Senado Federal, em 30 de março de 2021, e está no aguardo da sanção presidencial para entrar em vigor (KRUGER; MENDES, 2021).

O atual presidente da república, durante uma *live*, transmitida no dia 22 de abril de 2021, manifestou opinião acerca do Projeto nº 130/2011 afirmando que, caso o sancione, as empresas contratarão menos mulheres por medo de serem questionadas judicialmente (BOLSONARO, 2021), e assim, para as mulheres que hoje já têm dificuldades, será quase impossível acessar o mercado de trabalho.

Ora, se o avanço rumo à igualdade de gênero já estava a passos lentos com a presença de investimentos governamentais e programas específicos para mulheres, sem estes, é provável que a previsão bicentenária para as mulheres atingirem a paridade econômica e de oportunidades se estenda ainda mais, no Brasil.

Por outro lado, no cenário formativo, o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, apresentou os dados estatísticos referentes ao ano de 2019, no relatório publicado em outubro de 2020. Esse relatório revelou que, entre 2010 e 2019, as mulheres, em cada um desses 10 (dez) anos, apresentaram taxa de conclusão de curso maior do que a dos homens, e estes aparecem em destaque na taxa de desistência do curso relacionado a esse mesmo período (INEP, 2020).

No relatório supra, tais dados referem-se à distribuição por área, dos cursos relacionados, conforme demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição de cursos por grandes áreas.

Grandes áreas dos cursos	Mulheres (%)	Homens (%)
Educação	75,6	24,4
Saúde e bem-estar	73,8	26,2
Ciências sociais, comunicação e informação	72,3	27,7
Serviços	60,6	39,4
Total Brasil (demais áreas e cursos)	60,2	39,8
Artes e humanidades	57,3	42,7
Negócios, Administração e Direito	57,2	42,8
Ciências naturais, matemática e estatística	54,1	45,9
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	51,3	48,7
Engenharia, produção e construção	37,3	62,7
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação	13,6	86,4

Fonte: INEP(2020).

Os dados da tabela supramencionada revelam que as mulheres compõem mais de 70% do total de estudantes matriculados nas áreas de Educação, Saúde e Comunicação. Em contraponto, na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação, as mulheres representam menos de 14% dos estudantes. Na área de Ciências Naturais, Matemática e Estatística já se atingiu certo equilíbrio em relação ao número de homens e mulheres matriculadas, e estas já são maioria, chegando a representar 54% do total de pessoas matriculadas. Quando se trata da área de Engenharia, a predominância ainda é dos homens, as mulheres ocupam apenas 37,3% das vagas (INEP, 2020).

O Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Sistema Confea/Crea) implementou o Programa Mulher no Sistema Confea/Crea 2018-2020, como iniciativa para colaborar com o processo de empoderamento das mulheres e o alcance da igualdade de gênero. O programa é composto por um conjunto de vinte e seis ações, e dentre as quais se destaca o seguinte:

[...] III. Incentivar a promoção de eventos e seminários com foco na mulher enquanto profissional do Sistema Confea/Crea; [...] X. Incentivar a promoção de palestra com o tema ‘Assédio Sexual e Moral’ nos Creas; XI. Incentivar a promoção de palestras nos Creas e nas entidades de classe sobre a ‘Gestão do Tempo da Mulher’; XII. Incentivar palestras sobre Equidade de Gênero na posse de Conselheiros Federais no Confea e na posse dos Conselheiros Regionais nos Creas; [...] XIV. Incentivar a promoção de campanhas como ‘Confea sem Machismo’, ‘Engenharia sem Machismo’, ‘Sistema Confea/ Crea contra o Femicídio’, entre outros, nos grandes eventos do Confea [...] (CONFEEA, 2020, p. 23).

Essas ações se justificam porque a quantidade de mulheres registradas no Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Sistema Confea/Crea) cresceu 23% entre os anos de 2016 e 2017. De 2017 para 2018, o acréscimo foi de 15%. Mesmo diante desse cenário crescente, em 2019, as mulheres representavam cerca de 15% do total de profissionais registrados no Conselho (CURADO, 2019). Na Paraíba, as mulheres são 16,3% dos profissionais com registro no CREA-PB (CONFEEA, 2020), o que pode chegar a ultrapassar a média nacional.

Diante disso, a viabilização do ingresso feminino no mercado de trabalho destaca-se pela convergência de fatores, dentre os quais, a queda nas taxas de fecundidade, o aumento da escolaridade feminina e as mudanças nos valores relativos aos papéis e espaços destinados às mulheres, além, é claro, dos fatores econômicos (BRASIL, 2008).

Todavia, a possibilidade de acesso aos espaços não assegura, *per si*, a paridade entre os gêneros garantida constitucionalmente. O estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, confirma que

mulheres recebem remunerações inferiores às dos homens, mesmo quando ocupam cargos iguais (BRASIL, 2016), razão pela qual tal problema condiz muito mais com o domínio patriarcal na tradição cultural dos arranjos sociais do que com os dispositivos jurídico-legais, embora estes sejam muito importantes para o enfrentamento sexista.

É certo que a remuneração é um dos elementos objetivos e mensuráveis que marcam a discriminação de gênero, entretanto, as barreiras impostas assumem também formas sutis e subjetivas, porém, não menos danosas às mulheres. A segregação entre homens e mulheres está expressa nos elementos culturais que permeiam as relações em todos os espaços sociais, em casa, cujas partes são todas “sexuadas”, de acordo com Bourdieu (2012), na escola, no trabalho, reforçadas pela mídia, pelas religiões, pelos espaços públicos, pelo Estado, por comentários e expectativas de amigos e familiares etc.

O discurso de poder que define os lugares sociais a partir do gênero se impõe tão fortemente quanto seus próprios interesses em tais demarcações, infiltra-se na subjetividade, ramifica-se nas mentalidades, nas formas de pensamento e de ação, determinando comportamentos e formas de ver, entender, estar e interagir com o mundo das coisas. Não está materializado objetiva e formalmente como arcabouço teórico, mas se impõe como disciplina rígida e incondicional, espalhada pelas relações de poder que institui as performatividades como dinâmicas doutrinárias para os gêneros.

Em virtude disso, o poder, que inicialmente se manifesta como algo que submete, assume forma psíquica e passa a compor a identidade pessoal dos indivíduos, a determinar a condição de existência e a própria trajetória do desejo (BUTLER, 2019).

Isso posto, como forma de acentuar a compreensão e o estado da arte sobre o objeto de estudo no contexto da produção científica sobre o tema, realizamos buscas às plataformas CAPES, Scielo e Google Acadêmico, com o intuito de rastrear fontes sobre a temática do Fenômeno do Impostor em mulheres, sobretudo, a partir do critério temporal relacionado aos anos de 2018 a 2022. Nesse processo, que envolveu busca, acesso, recuperação, seleção e uso de fontes rastreadas, alguns trabalhos foram considerados relevantes e incidentes para esta pesquisa, os quais serão registrados a seguir.

O estudo de Ferreira e Alves (2018), intitulado “A síndrome do impostor e sua relação com a docência: um estudo com as professoras de Ciências Contábeis e Administração”, teve como objetivo verificar se professoras de uma universidade pública estavam afetadas pela Síndrome do Impostor, e relacionar esse dado com o nível de sucesso alcançado. Oito docentes participaram da pesquisa. No indicativo de Síndrome do Impostor, quatro participantes apresentaram nível baixo; três mostraram nível moderado; o nível alto não foi

identificado; e uma professora revelou nível elevado. “Esses dados refutam o resultado de outras pesquisas internacionais, uma vez que segue no sentido oposto da ideia de que, quanto maior o nível de sucesso, maior a propensão de portar a Síndrome” (FERREIRA; ALVES, 2018, p. 15).

A esse respeito, Ferreira e Alves (2018, p. 15) levantaram algumas suposições diante das conclusões do estudo,

[...] a primeira é que há uma distância temporal muito grande entre os estudos pioneiros sobre a Síndrome, 16 realizados na década de 70, e a atualidade. Com as mudanças que a sociedade vem passando no sentido de maior emancipação feminina, representatividade em espaços anteriormente considerados masculinos e ocupação cada vez maior de postos de sucesso, pode ser que a Síndrome não seja mais tão recorrente quanto na época onde ainda se iniciava o deslocamento da ótica machista sobre qual era o papel da mulher em meios sociais e a tomada de poder destas.

Já outro trabalho: “Sou uma fraude ou não? O Fenômeno da Impostora em Professoras Universitárias no Sul do Brasil”, foi desenvolvido por Mello e Gomes (2020), e investigou a ocorrência do Fenômeno do Impostor em 22 mulheres professoras universitárias. Os resultados revelaram que um terço da amostra apresentou poucas características impostoras, isto é, estão afetadas, mas conseguem enfrentar suas barreiras internas; 40,9% das mulheres apresentaram nível moderado de características do Fenômeno do Impostor, que significa dizer que podem retardar conquistas; 18,2% das participantes consideram-se impostoras com frequência; e 4,5% apresentaram intensas experiências de impostorismo, porcentagem pequena para a amostra, mas significativa para a conjuntura, sendo preocupante porque pode criar sérias barreiras de impedimento em relação ao êxito profissional (MELLO; GOMES, 2020). As pesquisadoras concluíram, nesse estudo, que é necessário um debate de gênero no âmbito acadêmico, uma vez que a cultural patriarcal, que prevalece também nesse meio, favorece a ocorrência do fenômeno do impostor, e este pode prejudicar trajetórias de mulheres no âmbito profissional e pessoal.

A pesquisa “Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios”, de Meurer e Costa (2020), analisou como se relaciona o fenômeno impostor (FI) e o comportamento acadêmico de estudantes de pós-graduação na área de negócios. Como inclui homens e estudantes não está diretamente alinhado ao nosso estudo. Entretanto, apresentou conclusões interessantes que reforçam a importância de compreender o FI e reduzir os impactos das características impostoras nos sentimentos, no desempenho e nos comportamentos dos/as estudantes, uma vez que, supostamente, podem

chegar a recusar chances de crescimento na carreira profissional por se sentirem impostores das suas capacidades (MEURER; COSTA, 2020).

Meurer e Costa (2020, p. 360) verificaram nos resultados que:

Pós-graduandos com FI podem não estar se engajando adequadamente nas atividades que permeiam o *stricto sensu*, prejudicando o clima e a cultura de cooperação necessários para realização das atividades acadêmicas. Com isso, os resultados obtidos pelos programas de pós-graduação, a exemplo de publicações científicas e projetos de extensão, podem ser prejudicados pelos comportamentos de desengajamento desses discentes.

Resultados mostraram que a presença das características do fenômeno do impostor pode estar associada ao pouco engajamento em atividades acadêmicas, e pode afetar as relações interpessoais e o desenvolvimento de algumas habilidades desenvolvidas durante o curso, como a manifestação do pensamento crítico e a capacidade de liderança (MEURER; COSTA, 2020).

Por oportuno, atuar para compreender e reduzir os impactos das características do fenômeno do impostor em estudantes pode colaborar com o progresso da carreira acadêmica e profissional. Os autores propõem formação de grupos entre discentes como proposta de intervenção, no sentido de minimizar os sentimentos impostores.

De maneira intervencionista, a literatura apresenta algumas ações que podem colaborar para a minimização de sentimentos impostores. A formação de grupos de conversas entre discentes é sugerida a fim de propiciar o compartilhamento de experiências pessoais e superar situações que possam ocasionar dúvidas em relação às suas competências [...] (MEURER; COSTA, 2020, p. 361).

Além dos grupos de conversa, Meurer e Costa (2020) destacaram situações que podem ser motivadas por docentes e pela gestão escolar, como, por exemplo, rodízio na participação em projetos de extensão e realização de atividades em equipe.

A dissertação de Mestrado em Controladoria e Contabilidade, desenvolvida por Matos (2014), embora não contemplada no critério temporal que evidenciamos, debruçou-se sobre como se relaciona a Síndrome do Impostor, a autoeficácia e o desempenho acadêmico de estudantes bolsistas de quatro instituições de ensino privadas do Estado de São Paulo. Os resultados mostraram em 77% da amostra tem níveis substanciais de características impostoras. Considerando que esse trabalho pesquisou estudantes homens e mulheres, e nosso interesse centra-se em estudos sobre o Fenômeno do Impostor em mulheres graduadas,

aproveitamos dessa produção a tradução para o português do questionário/escala *CIPS – Clance Impostor Phenomenom Scale*, desenvolvido, originalmente, em inglês, para a detecção de características impostoras possíveis de serem observadas clinicamente.

O estudo “Escala Clance do Fenômeno do Impostor: Adaptação Brasileira” concluiu que a escala “[...] é uma medida psicometricamente adequada, que poderá ser usada em estudos futuros para compreender a dimensão geral da síndrome do impostor e seus correlatos” (BEZERRA, 2021, p. 333).

Diante disso, à luz do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, é possível destacar que:

[...] a sociedade não pode ficar refém de uma cultura que ainda induz a crer que a divisão sexual e racial de papéis é naturalmente determinada. Reduzir as desigualdades passa, fundamentalmente, pela promoção da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, e entre as mulheres, pela transformação da cultura organizacional patriarcal, discriminadora, racista e sexista da sociedade que imputa uma segregação racial e de gênero a determinados grupos, negando com isso a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero presente na sociedade (BRASIL, 2008, p. 38).

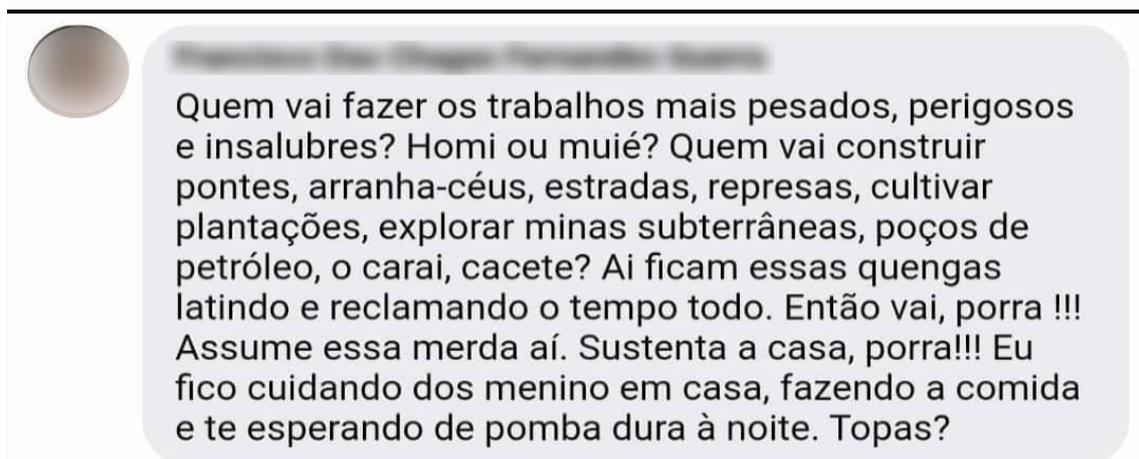
Nesse contexto, a escola é um lugar de saber/poder, onde se pode questionar ou ratificar as feições sexistas atribuídas à formação e às profissões. Atualmente, as mulheres podem cursar mecânica, eletrotécnica, engenharias, bem como acessar outros saberes tipicamente associados ao fazer masculino, porém, situações de discriminação e violência, ainda que simbólicas, podem influenciar na motivação das mesmas para continuarem frequentando esses espaços. A percepção sobre si, em relação às suas capacidades profissionais, também pode ser afetada, isto é, convencida pela dominação masculina e, com efeito, pelo discurso patriarcal excludente que permeia os corpos e as mentes, os comportamentos e as ações desde antes do nascimento, convertido naquilo que poderíamos chamar de “latência feminina incondicional”.

A atuação dos que se propõem a educar, isto é, os/as professores/as, tem papel fundamental na transformação da cultura discriminatória e no esclarecimento às vítimas e aos reprodutores da segregação de gênero. Entretanto, existem pessoas que foram forjadas na cultura machista, e, como tal, continuam envoltas nela, reproduzindo-a, sem qualquer reflexão, nos espaços por onde atuam.

Para ilustrar o entendimento, em outubro de 2019, um professor do Departamento de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) publicizou seu pensamento sobre as mulheres, da formação ao trabalho, manifestando um comentário

machista e misógino em sua rede social que repercutiu em portais de notícia da Paraíba, e gerou reação de grupos feministas, entidades estudantis, da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB), além da própria UFCG. A publicação, reproduzida por matéria no portal UOL notícias, foi a seguinte:

Figura1: Post publicado por um professor de Engenharia Elétrica da UFCG, nas redes sociais.



Fonte: (UOL, 2020).

Vale salientar que tal expressão não se dá à ermo, mas se sintoniza com o momento ideológico no qual vive o Brasil, cuja conjuntura política alia-se com a extrema direita, e esta, com a motivação para atacar o sujeito diferente da matriz elitista, macho, hetero, branco, colonizador e coronelista.

As entidades estudantis, em carta de repúdio, lembraram que os/as professores/as são a principal referência na vida profissional, e até inspirações para a vida pessoal dos/as estudantes, externando um sentimento misto de indignação e tristeza em relação à forma como o professor da UFCG se expressou publicamente (UOL, 2020).

A ALPB, através da Comissão de Direitos da Mulher e da Comissão Parlamentar de Inquérito do Femicídio – CPI Femicídio, ressaltou que a luta pela emancipação da mulher é histórica, e tem conseguido avanços em relação à divisão social do trabalho. Mencionou que as discussões sobre gênero constituem objeto de estudos e discussões em vários espaços sociais, inclusive na universidade. Alertou para os danos que a falta de conhecimento associada a uma cultura forjada pelo patriarcado pode causar, como a objetificação da mulher e a incitação da violência que habita as mentes dos que ainda não conseguiram, nem minimamente, se emancipar do machismo (RAMOS; TOSCANO, 2020).

Em nota, a UFCG, sem mencionar o nome do servidor, repudiou o que classificou como “ato desrespeitoso”, e informou que seria instaurada Comissão de Sindicância para apurar a conduta do docente promovente da ação. Reconheceu, ainda, a pluralidade da instituição, mencionando a esperança de que toda a comunidade conviva harmoniosa e democraticamente com o respeito às diferenças políticas, ideológicas, culturais e religiosas. Em outro trecho, o documento reafirma a necessidade de respeito às diferenças, quando o papel da Instituição Educacional é pautar questionamentos, como: o que leva alguns segmentos sociais serem naturalmente respeitados, enquanto outros precisam travar a luta por espaços e exigir respeito? Quais fatores históricos e sociais determinam o “nível de respeitabilidade” de cada grupo social? (UOL, 2020).

O ambiente educacional pode influenciar estudantes tanto positiva quanto negativamente; professores/as podem ajudar a despertar o potencial, como também podem sugerir, e até convencê-los/as, de que a sua presença naquele espaço social não é pertinente. A situação relatada, protagonizada por um profissional da educação, leva-nos ao seguinte questionamento: se um professor se sente à vontade para registrar uma declaração com esse nível de desrespeito e violência, utilizando de uma linguagem chula através de palavras de baixo calão em um meio de acesso público, irrestrito e de alcance mundial, como deve se expressar no ambiente restrito da sala de aula, dos corredores e, mais precisamente, em reunião privada, como são os casos de orientação com estudantes?

A transformação da cultura organizacional patriarcal ou, em outros termos, do machismo estrutural, discriminador, racista e sexista da sociedade é uma meta utópica que pode levar anos, décadas, até mesmo séculos para ser alcançada. As mulheres que sofrem na atualidade – e que futuramente sofrerão – com essa conjuntura, precisam ser assistidas. Assim, a partir dos indicadores, cenários e fatos acima apontados é possível perceber que se faz necessário mais que legislações e documentos públicos para que a questão de gênero, especificamente a condição do *ser* mulher, não seja um fator de discriminação profissional e/ou, em termos gerais, de violação da condição humana.

O patriarcalismo sustentado pelo discurso de poder precisa ser evidenciado e dialogado em todos os espaços possíveis, para, assim, ser percebido, questionado e enfrentado. A educação tem lugar de privilégio na ruptura de domínios e na construção de discursos plurais que fomentem novas ações e outras realidades. O poder público, aliado às escolas, pode ampliar os debates sobre preconceitos em relação à raça, ao gênero, à orientação sexual, à identidade de gênero etc., e, assim, fortalecer os direitos humanos, a diversidade e a inclusão social.

Partindo da compreensão de que o poder patriarcal, expresso através dos arcabouços culturais e matrizes sociais, pode influenciar/teleguiar na construção da autoimagem e na crença na própria competência, o presente estudo se propõe a investigar o fenômeno do impostor em mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica, bem como se propõe a elaborar/aplicar um produto educacional para estudantes mulheres no Ensino Médio Técnico-integrado, profissionalizante em Eletrotécnica. Dessa forma, a pesquisa parte do seguinte problema: **Como as perspectivas de opressão/medo podem ser manifestadas por mulheres engenheiras elétricas em relação ao lugar que ocupam no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras eletricistas, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor.

1.2.2 Objetivos específicos

- Construir um perfil das mulheres egressas do Curso Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa.
- Averiguar o medo de avaliação no contexto do trabalho/profissão.
- Verificar o medo de não ser capaz de repetir constantemente o sucesso nas atividades profissionais.
- Examinar o medo de ser menos capaz do que os outros, no contexto do trabalho/profissão.
- Diagnosticar o grau de impostorismo a partir da escala CIPS.
- Elaborar uma roteirização de oficina na perspectiva metodológica da Estética e do Teatro do Oprimido.
- Aplicar a oficina anteriormente roteirizada com estudantes mulheres do Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica do IFPB, Campus João Pessoa-PB e com as egressas participantes da coleta dos dados da pesquisa.

À guisa de articulações racional-metodológicas para trilhar o alcance de tais objetivos como metas, e no intuito de responder adequada e coerentemente o problema proposto, o capítulo a seguir reflete sobre as etapas e os procedimentos da investigação, respaldados na lógica de construção e validação do conhecimento científico, subsidiado pela epistemologia.

2 “A MONTAGEM DOS CENÁRIOS”: O JOGO DE ARTICULAÇÕES DO MÉTODO E DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Em termos gerais, pesquisar é a ação sobre a curiosidade, no sentido de fazer questionamentos inteligíveis e racionais, e buscar respostas e/ou soluções para problemas postos/reconhecidos.

Grosso modo, os conhecimentos resultantes de processos de pesquisa são classificados como populares ou científicos, e ambos podem ser obtidos de diversas formas, seja por intermédio da experiência vivida (conhecimento popular), seja através da sistematização das ideias e do uso de métodos racionais e rigorosos (conhecimento científico). Desta feita, o conhecimento popular diferencia-se do científico por não se prescrever a partir do rigor do método exigido pela ciência para a observação e a experimentação de fenômenos comprováveis (FREITAS; PRODANOV, 2013).

Nesse ínterim, a pesquisa científica é definida por Freitas e Prodanov (2013, p. 43) como “a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico”.

Posto isso, como pretendemos desenvolver um estudo científico, este capítulo reflete os processos, as etapas, as técnicas e as estratégias metodológicas utilizadas como recursos favoráveis e atinentes ao método científico, com o fito de ordenar lógica e rigorosamente a evolução da investigação, o que respalda o percurso diante da construção do conhecimento válido, justo e aceitável.

Assim, as seções que se seguem esmiúçam o caminho metodológico a ser perseguido nesta investigação, o que desdobra a “linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 24), no que concerne à sua caracterização.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1.1 Quanto à classificação (natureza)

A pesquisa classifica-se como *aplicada*, uma vez que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 51).

Corroborando Gil (2008, p. 27) a pesquisa aplicada:

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. De modo geral é este o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais.

Assim, com o intuito de analisar as perspectivas de opressão/medos (fenômeno do impostor) apresentadas por mulheres engenheiras eletricistas, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, foi feita uma coleta/análise de dados sobre o fenômeno supra e, posteriormente, elaborado um produto educacional resultante, com o intuito pedagógico de promover reflexões sobre desigualdade de gênero e divisão sexual do trabalho.

Tal produto educacional arvora-se em auxiliar as estudantes do Ensino Médio Técnico-Integrado, especificamente do IFPB, a perceberem as imposições patriarcais, históricas e socioculturais, relacionadas ao gênero, cuja compreensão pode ser a 'janela' pela qual é possível superar e/ou (re)significar sua condição de (o)pressão e as concepções sobre suas próprias capacidades.

Diante disso, torna-se oportuna a pesquisa aplicada, haja vista que o processo da investigação e o produto educacional resultante amplificam e respaldam-se nos itinerários e nos rumos de um feito que busca trazer respostas concretas para o problema posto, mas sem se comprometer, contumazmente, com a comprovação de uma provável intervenção intersubjetivo-institucional e pragmático, o que descaracteriza a pretensão da pesquisa-ação. Nesse aspecto, a pesquisa subsidiou-se de abordagens apropriadas a seu contexto, conforme discutido a seguir.

2.1.2 Quanto à abordagem (procedimentos)

A análise e a interpretação dos dados coletados são fases importantes do processo de pesquisa. Assim, esta seção está dedicada a explicar a respeito dos procedimentos adotados quanto a isso, ou seja, sobre como analisamos e interpretamos os dados. Apesar de comporem o mesmo processo, Gil (2008, p. 156) enfatiza que análise e interpretação são conceitualmente distintas.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais

amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Desta feita, para o tratamento dos dados coletados fizemos uso das abordagens quantitativa e qualitativa, para analisá-los e interpretá-los, respectivamente. Caracterizando o método quantitativo, foram utilizados os recursos proporcionados pela Estatística Descritiva, que permitem “caracterizar isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações” (GIL, 2008, p. 161). Ademais, segundo Freitas e Prodanov (2013, p. 69), uma pesquisa quantitativa “requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)”. Sobre importância do emprego de técnicas estatísticas na análise dos dados, Gil (2008, p. 160) ressalta que estas:

[...] constituem notável contribuição não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis e também para verificar em que medida as conclusões podem estender-se para além da amostra considerada.

Analisar o fator quantidade não exclui a possibilidade de análise do fator qualidade. Ambas podem se complementar, desde que se tenha clareza de que tanto os números como os sentidos estão passíveis à insuficiência e/ou imprecisão quando se destinam a representar fenômenos. São códigos e, como tais, não são absolutos, são representações que expressam ideias da/sobre a realidade a partir de apreensões aproximadas das coisas no mundo. Desse modo, a abordagem qualitativa fez-se presente na pesquisa, elucidando e subsidiando matizes que, associadas à fundamentação teórica, fundaram nuances para desvelar sentidos/significados sobre o fenômeno de estudo. Nesse sentido, na interpretação dos dados, é possível entendermos que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 70).

Minayo (2012) corrobora essa ideia afirmando que quando o objetivo é a compreensão de um fenômeno deve-se levar em consideração a subjetividade do sujeito, sabendo que esta se constrói de maneira singular e de acordo como assimilam as experiências que se desenvolvem coletivamente, e em contextos culturais específicos.

De acordo com Gil (2008, p. 175), “a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. Para o autor, em investigações científicas, incluindo a pesquisa participante, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa.

Corroborando Fonseca (2002, p. 20), “a pesquisa qualitativa se preocupa com os aspectos da realidade que não pode ser quantificados [...]. Isto posto, utilizamos, de forma conjunta, da abordagem qualitativa e da quantitativa, ou seja, da abordagem combinada. Esse procedimento combinado entre ambas abordagens permite-nos recolher mais informações do que com a utilização de uma delas isoladamente (FONSECA, 2002).

Nesses termos, esclarecidos os caminhos percorridos quanto à abordagem da pesquisa, a seguir, daremos sequência com o detalhamento da tipologia do estudo definido para a investigação.

2.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa (objetivos, finalidade)

As pesquisas podem ser tipificadas, conforme a finalidade, em três níveis: descrição, classificação e explicação (GIL, 2008). Por sua vez, as pesquisas descritivas “[...] têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.” (GIL, 2008, p. 28).

Assim, esse estudo está delineado como descritivo, pois buscou traçar o perfil das mulheres engenheiras eletricistas, além de subjetividades intrínsecas à sua condição de mulher, relacionadas à formação e ao trabalho/profissão. Além do mais, a pesquisa descritiva promove uma narrativa apropriada, cuja tônica de linguagem torna didática a explanação dos dados, (de)codificados através de gráficos e demais ilustrações oportunas.

Desse modo, corroborando Richardson (2015, p. 71), “os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o ‘que é’, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal”. Assim, nesse estudo, o fenômeno da impostora, que traduz aspectos sobre o estado de saúde mental é indiretamente investigado com a verificação da existência de medos relacionados à capacidade de atuação no trabalho ou profissão dessas mulheres.

Na ótica de Freitas e Prodanov (2013, p. 52), a pesquisa descritiva:

[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre

as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

Para Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Isso nos interessa à medida que desejamos obter melhor entendimento do comportamento das investigadas e de fatores que influenciam sobre determinados fenômenos (RICHARDSON, 2015).

Em síntese, vale reiterar que a opção pela pesquisa descritiva voltou-se, sobretudo, à atmosfera de tratamento dos dados quantitativos, mormente, quando do tratamento e da discussão de tais dados, constituindo-se como o primeiro momento do processo analítico-interpretativo.

Além de tudo isso, no que concerne ao processo de planejamento (roteirização) e aplicação (oficina) do produto educacional (PE) subjacente subsequente à pesquisa, considerando que a pesquisadora atuou como motivadora, condutora e facilitadora do processo com os grupos de mulheres (do planejamento à aplicação), a circunstância metodológica que surge com maior incidência e pertinência para tal envergadura é a pesquisa tipificada como participante.

Freitas e Prodanov (2013, p. 67) conceitua pesquisa participante como aquela que:

[...] se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. [...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem.

Desse modo, o desenvolvimento da atividade e o diálogo com as mulheres engenheiras e estudantes contribuíram para compreender as situações vivenciadas e contadas por elas, a partir da amostra delineada para a pesquisa, conforme discutido a seguir.

2.2 A REUNIÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO CENÁRIO DE SUA CONJUNTURA

Considerando o trajeto metodológico até aqui discutido, notadamente relacionado aos aspectos que caracterizam a investigação em relação às etapas primeiras, cabe aqui refletir

sobre a forma como a pesquisa delimitou seu universo, e as circunstâncias a este relacionados, isto é, a amostragem e a amostra.

Desta feita, o universo da pesquisa foi composto pelas mulheres egressas do Curso Bacharelado em Engenharia Elétrica no IFPB - Campus João Pessoa. Também denominado de população, o universo é definido como “a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo” (PRONADOV, 2013, p. 98). Conforme informações requeridas pela pesquisa e dispostas pelo IFPB, até a conclusão do período letivo 2020.1, existiam 63 (sessenta e três) pessoas egressas do curso supra, e com as características que estabelecemos como critérios para definirmos o universo da pesquisa, quais sejam:

- a) ser autoidentificada como mulher (gênero feminino);
- b) ter cursado Engenharia Elétrica no IFPB; e
- c) ter concluído o curso com êxito, isto é, integralizado e colado grau até o final do período 2020.1, ou seja, até dezembro de 2020.

Geralmente, não é possível, ou viável, obter informações de todos os sujeitos que se deseja estudar em um determinado universo, seja por dificuldade de acessá-los, pela limitação do tempo ou por outras razões. Por isso, torna-se necessário selecionar uma amostra da população para realizar o estudo. Portanto, a amostra é entendida como “um subconjunto de indivíduos da população-alvo”, sobre o qual um estudo desdobra-se para efetivar a coleta de dados (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 98).

Corroborando Gil (2008, p. 55),

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir dessa amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos.

O tamanho e a qualidade da amostra precisam ser bem definidos, tendo em vista que influenciam diretamente sobre a validade e a generalização dos resultados. Existem basicamente dois tipos de amostragem, ou duas formas de definir a amostra: a amostragem probabilística e a amostragem não probabilística. “Os tipos do primeiro grupo são rigorosamente científicos [...]. Os do segundo grupo não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente dos critérios do pesquisador” (GIL, 2008, p. 91). Dessa maneira, com o uso da tipologia de amostragem não probabilística “não é possível generalizar os resultados da pesquisa realizada, em termos de população. Não há

garantia de representatividade do universo [...]” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 98). Dessa forma, considerando as características da escala utilizada para coletar os dados e sua vertente estatística, optamos por fazer uso do tipo da amostragem probabilística.

Uma amostra probabilística é aquela “que contém qualquer elemento da população-alvo com probabilidade diferente de zero de fazer parte dela” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 99). Assim, cada uma das sessenta e três (63) mulheres que compõem o universo tem igual probabilidade de participar da amostra. Existem vários subtipos de amostras no contexto da amostragem probabilística, o que nos conduziu pela escolha da amostragem probabilística *aleatória simples* que, segundo Gil (2008, p. 91, grifo nosso), “[...] consiste em atribuir a cada elemento da população **um número único** para depois selecionar alguns desses elementos de forma casual”.

Desse modo, como estratégia para não identificá-las, compusemos as “tábuas de números aleatórios” com os cinco (05) últimos números dos contatos telefônicos (arquivo da pesquisa) das egressas, exceto de uma delas que tinha apenas o *e-mail* para contato. A seleção da amostra foi iniciada a partir do menor número composto dos três últimos algarismos dos telefones. Segue, na Tabela 2, a tábua de números aleatórios:

Tabela 2: Tábua de números aleatórios a partir dos números telefônicos das mulheres egressas do curso de Engenharia Elétrica do IFPB.

49474	34128	57671	34447	42480	61686
71367	29337	89648	41083	98290	20502
65516	97260	98632	14777	00237	86529
52718	14882	55636	76927	33982	24055
29126	48508	79820	59574	29442	01223
43945	36648	62194	77926	40967	58843
95558	77606	55637	92787	12359	28952
37259	01779	51651	59597	83773	XXXX
65940	06679	34934	60768	62632	----
15713	38778	24179	68977	85304	----
07215	62104	980044	08139	75204	----

Fonte: Adaptado de Gil (2008).

Como vemos, a Tabela 2 traz os cinco últimos algarismos dos contatos telefônicos da população investigada que, por sua vez, serviram para selecionarmos aleatoriamente a amostra. Ligações telefônicas foram nossa primeira forma de contato para convidar a egressa a participar da pesquisa. Seguindo a ordem, fizemos contatos telefônicos com as mulheres até exaurirmos a lista. As que concordaram, receberam um *e-mail* com as orientações e o

instrumento de pesquisa. Todavia, pensando na possibilidade de as mulheres engenheiras terem mudado ou desativado as respectivas linhas telefônicas, tentamos como segunda opção o contato pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, e como terceira via utilizamos o *e-mail* (arquivo da pesquisa). Nesse caso, o contato foi organizado com as egressas que ainda não foram contatadas por telefone, obedecendo a ordem alfabética dos respectivos *e-mails*. Como quarta e última estratégia de contato, enviamos mensagens pela Plataforma Lattes, com o fito de propiciar a coleta de dados. De tal modo, demos a todas as mulheres engenheiras elétricas participantes do universo a mesma probabilidade de fazer parte do processo de investigação.

Em decorrência, trinta e duas (32) mulheres egressas atenderam à ligação telefônica e aceitaram participar da pesquisa, optando entre receber o *link* de acesso ao formulário por *e-mail* ou via aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Em seguida, verificamos quais dos números de telefone restantes estavam cadastrados no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, e enviamos mensagem. Assim, localizamos mais duas (2) egressas que também concordaram em participar da pesquisa.

Para as egressas não contatadas, via telefone ou *WhatsApp*, enviamos uma mensagem para o endereço de *e-mail* disponibilizado pelo IFPB (arquivo da pesquisa), convidando a participar da pesquisa, e disponibilizando o *link* de acesso ao instrumento de coleta de dados. Estrategicamente, o envio foi diário, durante sete dias, ou até que a destinatária respondesse ao formulário. Cada mensagem foi encaminhada individualmente para preservar o sigilo dos dados das mulheres, e a sequência de envio obedeceu à ordem alfabética dos *e-mails*. Dessa maneira, obtivemos mais sete (7) respostas.

Por fim, com o intuito de aumentar o tamanho da amostra, sua representatividade e a fidedignidade na generalização dos resultados, tentamos mais uma forma de contato através da Plataforma Lattes, um sistema de currículos virtual que disponibiliza campo para contato com as pessoas cadastradas. Pesquisamos e encontramos o currículo das vinte e duas (22) egressas, até então ainda não contatadas, e enviamos mensagem de texto convidando-as para participar da pesquisa e disponibilizando o *link* de acesso ao instrumento de coleta de dados. Tática esta que nos rendeu mais quatro (4) respostas, totalizando quarenta e cinco (45) pessoas obtidas ao longo do processo de coleta de dados, o que representa 71,4% em relação ao universo total de 63 mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do IFPB. Desse modo, a amostra constituiu-se, em termos estatísticos, mais do que suficiente para representar o universo.

Sobre isso, na seção que segue, debruçar-nos-emos sobre o instrumento de coleta de dados.

2.3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESCALA DO FENÔMENO DO IMPOSTOR

A coleta dos dados foi realizada de maneira remota, por exigência do contexto pandêmico, e esta modalidade interativa, em termos práticos, facilitou o acesso das mulheres que compuseram a amostra ao instrumento de coleta de dados utilizado. Produzimos um formulário no *Google Forms*, composto por questões objetivas e subjetivas, totalizando trinta e uma (31), divididas em dois blocos (vide Apêndice A). O primeiro bloco, com onze (11) variáveis, abrangeu a caracterização social e profissional, especificamente tipificada como perfil sociodemográfico.

Na análise e interpretação dos dados oriundos das respostas às perguntas subjetivas, optamos pela sistematização dos conteúdos das narrativas em categorias analíticas, de acordo com o que propõe Laville e Dionne (1999, p. 219).

O recorte dos conteúdos constitui uma das primeiras tarefas do pesquisador após a fase preparatória. A definição das categorias analíticas, rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido, é uma outra tarefa que se reconhece primordial. A ordem desses dois momentos da análise de conteúdo pode variar: às vezes, o pesquisador define primeiro suas categorias, mas em outros casos sua determinação é precedida do recorte de conteúdos, especialmente quando essas categorias são construídas de maneira indutiva, isto é, ao longo dos progressos da análise.

Nesse trabalho, escolhemos primeiro fazer o recorte de conteúdos e, em seguida, construir as categorias empíricas ao longo do processo de análise, a partir dos agrupamentos de sentidos dos relatos das pesquisadas.

O segundo bloco, acentuou instâncias investigativas relacionadas às percepções das mulheres sobre a atuação no trabalho/profissão, através das vinte (20) afirmativas que compõem o instrumento *Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS)*, escala internacionalmente validada, referente ao Fenômeno do Impostor.

Conforme dito alhures, essa escala foi desenvolvida por Pauline Clance (1985), com o objetivo de verificar características da “Síndrome” ou “Fenômeno do Impostor”, possíveis de serem observadas clinicamente (HOLMES *et al.*, 1993). No Brasil, estudos que utilizam tal

vertente, ou seja, a metodologia do fenômeno do impostor, ainda são poucos, mesmo a validação de tal escala ter quase 50 anos.

O Fenômeno do Impostor foi mencionado pela primeira vez no final da década de 70, pelas pesquisadoras Pauline Rose Clance e Suzanne Imes, em decorrência dos resultados de uma pesquisa que desenvolveram com mulheres que apresentavam sucesso acadêmico e profissional. As pesquisadoras constataram que muitas delas não se consideravam competentes o suficiente para ocuparem a posição em que se encontravam, e atribuíam seu sucesso a suas habilidades sociais, a um esforço extremado, ou mesmo ao acaso ou sorte, nunca à sua própria competência. Diante de situações em que obtinham êxito e eram elogiadas sentiam-se impostoras que estavam enganando os outros e seriam descobertas a qualquer momento (CLANCE; IMES, 1978).

Originalmente, a escala *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS) foi escrita em inglês. No entanto, conforme enfatizado alhures, neste estudo, fizemos uso da versão traduzida por Matos (2014) para aplicação em sua pesquisa de Mestrado, a qual investigou a influência do fenômeno impostor e da autoeficácia no desempenho acadêmico dos/as alunos/as minoritários/as (bolsistas, principalmente do ProUni e ENADE) dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

Gil (2008) aponta vantagens no uso do questionário para coleta de dados, como atingir maior número de pessoas, garantir o anonimato dos respondentes e permitir que respondam conforme a conveniência de horário, uma vez que são enviados por correio eletrônico.

Em termos conceituais, o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre os conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

A *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS) é uma escala, especificada como questionário fechado, originalmente composta por 20 (vinte) afirmativas que visam investigar os seguintes aspectos:

- a) medo de avaliação;
- b) medo de não ser capaz de repetir o sucesso; e
- c) medo de ser menos capaz do que os outros.

A classificação é feita usando a escala *Likert* de cinco pontos, sendo o 01 (não é de todo verdade) e o 05 (muito verdadeiro). Ou seja, um polo neutro, com dois pontos positivos e

dois negativos, escalonados. Questionários compostos por perguntas escalonadas apresentam opções “destinadas a captar a intensidade das respostas dos entrevistados [*Sic.*]. As perguntas escalonadas são dadas por um nível de frequência ou hierarquia em que são enumeradas; conforme a pergunta, o entrevistado [*Sic.*] responde quanto à intensidade” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 111).

“Recomenda-se uma pontuação de corte de 60 para identificar quem sofre de Impostorismo” (CLANCE; O'TOOLE, 1988, p. 5). Conforme aponta Matos (2014), para a investigação sobre o Fenômeno do Impostor, a análise dos dados considera o total de pontos advindos da soma dos pontos atribuídos a cada resposta.

- a) se o total estiver abaixo de 40, considera-se impostorismo leve;
- b) entre 41 e 60, considera-se impostorismo moderado;
- c) entre 61 e 80, o impostorismo é considerado significativo; e
- d) mais de 80 pontos indica uma intensidade do impostorismo.

Entrementes, quanto maior a pontuação, maior a frequência com que o Fenômeno do Impostor pode interferir na vida da pessoa respondente.

Dessa forma, a coleta de dados por intermédio do formulário no *Google Forms* marcou o primeiro momento da pesquisa em seu lócus de atuação, a partir do qual os dados obtidos subsidiaram a análise e interpretação dos resultados referentes ao objeto de estudo, ou seja, as opressões/os medos vivenciados pelas mulheres engenheiras eletricistas, egressas do IFPB, em relação à capacidade de atuação no trabalho ou na profissão. Já o segundo momento da pesquisa em campo deu-se a partir da elaboração de um produto educacional (PE), parâmetro indispensável ao ProfEPT, fundamentado no teatro e na estética do oprimido, cujas especificidades serão discutidas a seguir.

2.4 IDEIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: OS PALCOS DO TEATRO DO OPRIMIDO

O Centro de Teatro do Oprimido (CTO), fundado em 1986 por Augusto Boal, é um centro de pesquisa e difusão do método que por meio de seminários e laboratórios, permanentemente, revisa, experimenta, analisa e sistematiza jogos, exercícios e técnicas teatrais. Tendo como alicerce a Estética do Oprimido, também desenvolve projetos socioculturais, espetáculos teatrais e produtos artísticos (CTO, 2022). O CTO tem experiências de aplicação do método em centros de cultura, escolas, presídios, manicômios e outros espaços de educação formais e informais.

As vivências da pesquisadora no CTO – nos anos 2017, 2019 e 2021 –, através da participação em cursos, oficinas e laboratórios, proporcionaram momentos de sensibilização e autoconhecimento. Coletivamente, refletimos sobre sentimentos de inferioridade, culpa e não pertencimento que permeavam nossas vivências como mulheres, isso proporcionou o sentimento de não estar sozinha. Os benefícios alcançados através dessas experiências despertaram o desejo de utilização das atividades da estética e do teatro do oprimido como método no trabalho educativo desenvolvido no contexto da Psicologia Educacional.

O Teatro do Oprimido (TO) destaca-se pelo “[...] apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos” (BOAL, 2019, p.13). É um método teatral que reúne um arsenal de jogos, exercícios e técnicas, desenvolvidas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Pinto Boal ao longo de sua trajetória como artista e militante social. A práxis do teatro do oprimido tem, na essência do seu desenvolvimento, a promoção da autonomia e emancipação, o reconhecimento da existência das opressões e o fomento ao posicionamento crítico-político frente a elas (SANTOS, 2016). A Estética do Oprimido foca na multiplicidade das artes, além do teatro, como forma expressão dos oprimidos (BOAL, 2009).

De acordo com Boal (2009), os seres humanos pensam de suas formas, uma delas é o Pensamento Simbólico (noético, língua) constituído pelas palavras (símbolos).

As palavras são indispensáveis para que seja possível o diálogo. São, porém, significantes polissêmicos [...] Pronunciadas pelo emissor, as palavras são significantes com significados ricos das suas experiências, desejos e imaginações; no trânsito, esses significantes mudam de significados, como o caminhão que, de uma cidade a outra, troca sua carga: ao chegar, as palavras estarão carregadas com as experiências do destinatário, não do remetente (BOAL, 2009, p. 103).

A outra forma é o Pensamento Sensível (estético, linguagem) com o qual:

[...] o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para outros, decide ações e age sem usar palavras nem gestos simbólicos, apenas sinaléticos (onde significantes e significados são inseparáveis) (BOAL 2009, p. 40).

A educação tradicional centra-se na transmissão e produção do conhecimento por meio, principalmente, do pensamento simbólico, palavra escrita e/ou falada. Entretanto, a construção do conhecimento se dá pela via dos dois pensamentos, isto é, “Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 1995, p. 18). O TO propõe o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a consciência crítica de si no mundo com foco na linguagem sensível, mas sem produzir dicotomias em relação à palavra.

O corpo humano é a fonte, e as linguagens estéticas são os meios de um pensamento simultâneo ao Pensamento Simbólico das palavras e dos gestos convencionados. Esta é a razão da arte. As formas estéticas de conhecer produzem um Pensamento Sensível específico, que somente através delas se obtém e às outras se acrescenta. (BOAL, 2009, p. 91)

Os jogos e exercícios são focados no trabalho corporal, compreendendo que os aparelhos físicos e psíquicos são partes integradas de um ser humano. As ideias, emoções e sensações estão entrelaçadas nas ações físicas, isto é, “um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (BOAL, 2014, p. 110).

“O Teatro e a Estética do Oprimido são de natureza educativa e pedagógica [...] (BOAL, 2009, p. 245) e estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual orienta a elaboração dos currículos de toda a Educação Básica recomendando a utilização da linguagem artística no processo educacional para o desenvolvimento ético dos estudantes, bem como para o autoconhecimento e enfrentamento de conflitos sociais.

[...] para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.) [...] e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (BRASIL, 2018, p. 549).

A BNCC trata também sobre a importância de explorar a corporeidade no processo educativo uma vez que esta é compreendida como ato de linguagem, ou seja, os movimentos corporais expressam diferentes intencionalidades aprendidas nas experiências sociais. A cultura impressa no corpo carrega o conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais (BRASIL, 2018). “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (FREIRE, 1981, p. 20).

Como o produto educacional proposto trata sobre o gênero na educação profissional e tecnológica e/ou no mundo do trabalho, tem inspiração também no Teatro das Oprimidas, de perspectiva feminista, fundamentado na estética e no teatro do oprimido, desenvolvido exclusivamente com mulheres. Atualmente, o trabalho está estruturado na Rede Ma(g)dalena Internacional, composta por mulheres distribuídas em coletivos instalados em diversos países,

estas desenvolvem cursos, oficinas, laboratórios, peças teatrais etc. com outras mulheres, no intuito de que as participantes conheçam as opressões que vivenciam relacionadas ao gênero - e outras -, como também as percebam como fenômenos sociais e não individuais. Almeja-se, ainda, que as participantes possam se fortalecer e traçar estratégias de enfrentamento e superação das opressões sociais (SANTOS, 2019).

A metodologia do teatro do oprimido “[...] desenvolve-se em três vertentes principais: educativa, social e terapêutica” (BOAL, 1996, p. 29). Terapêutica quando produz um espaço que estimula o compartilhamento de ideias, pensamentos e emoções vivenciadas individualmente e/ou em silêncio, educativa, na medida em que, pedagogicamente, amplia para a compreensão no contexto social dessas questões, e social quando desenvolve estratégias de intervenção social no sentido de reduzir situações de injustiça social. A proposta da oficina pedagógica virtual como PE centra-se na função educativa, entretanto, reverbera nas outras dimensões, tendo em vista a completude do ser humano.

O contexto pandêmico exigiu a (re)estruturação da atividade para aplicação remota, o que se converteu em um grande desafio, já que a metodologia do TO, originalmente, foi criada para ser desenvolvida presencialmente. Em virtude disso, escolhemos o serviço de comunicação por videoconferência da Plataforma Zoom para efetivarmos a oficina.

O objetivo da oficina pedagógica virtual proposta como produto educacional é, através das atividades, fomentar a *reflexão-ação-reflexão* sobre gênero, e as determinações socioculturais imbuídas à mulher no processo do Ensino Técnico-integrado em Eletrotécnica (Ensino Médio), e na formação/trabalho em Engenharia Elétrica (Ensino Superior). Um ambiente acolhedor proporciona o compartilhamento das experiências, e na coletividade a pessoa pode perceber que não é a única a vivenciar opressões, ou seja, que não se trata de questão individual, mas uma produção social. “O corpo, depósito de experiência de vida, se transforma em fonte de descoberta. No caso dos corpos das mulheres, experiências de opressão inevitável” (SANTOS, 2019, p. 79).

Para a elaboração do roteiro da oficina pedagógica virtual “Gênero e Educação Profissional e Tecnológica” foram realizadas leituras sobre gênero, trabalho e a profissionalização da mulher, a metodologia do TO e os relatos das experiências com grupos de mulheres, além de pesquisas em materiais impressos e mídias digitais que auxiliaram no fomento à discussão.

Além do mais, os resultados da coleta de dados com mulheres engenheiras, oriundas do IFPB, matizaram informações significativas que ajudam na composição didático-conteudística e estratégica do produto educacional. Houve também a participação em cursos

de formação promovidos pelo Centro de Teatro do Oprimido, na modalidade virtual, para atualizações em relação ao desenvolvimento da metodologia do Teatro e da Estética do Oprimido e do Teatro das Oprimidas.

O roteiro da oficina pedagógica virtual é replicável, mas não se constitui em um modelo inflexível, apresenta uma forma de seleção e organização de jogos, exercícios e técnicas dentre as infinitas possibilidades de entrelaçamentos criativos. Está composto por uma sequência de doze atividades, cada uma tem seu objetivo específico e está descrita detalhadamente. Estão propostos exercícios, jogos e atividades da estética do oprimido, todos se entrelaçam na prática, mas, para fins didáticos, Boal (2014, p. 109) contribuiu com algumas definições. Em sua compreensão, exercício refere-se a:

[...] todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofia, sua capacidade de recuperação, reestruturação e re-harmonização. O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo.

Os exercícios estão concentrados na introdução, por serem individuais e de fácil execução, e colaboram com a desinibição dos participantes. Os jogos “[...] tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor [...]” (BOAL, 2014, p. 109). Já o projeto “*a estética do oprimido*” é uma ampliação o campo de trabalho do TO para a exploração de outras artes, o qual:

[...] busca devolver, aos que praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizado esse processo na *palavra* (todos devem escrever poemas e narrativas); no *som* (invenção de novos instrumentos e de novos sons); na *imagem* (pintura, escultura e fotografia) (BOAL, 2019, p. 13).

As opressões sobre as mulheres repercutem na subjetividade sem que, muitas vezes, essas repercussões cheguem à consciência. As características do fenômeno do impostor tendem a ser camufladas,

[...] é um segredo bem guardado, que não é compartilhado imediatamente. A "impostora" está convencida de que sua crença está correta que nada poderia ser feito para mudá-la de qualquer maneira. Ela também acredita que se ela

revelasse seus supostos indícios de falsidade encontraria críticas, ou pelo menos, muito pouca compreensão por parte dos outros (CLANCE; IMES, 1978, p. 245).

Silêncio e isolamento dificultam a identificação com outras mulheres que vivenciam situações semelhantes, e a percepção e consciência sobre a questão pelas vias sociais, e não somente individuais. O trabalho corporal facilita essas expressões e o diálogo entre pessoas que se reconhecem no mesmo tipo de opressão. Assim, conhecem e reconhecem-se junto com outras mulheres, despertando a consciência para, coletivamente, traçarem estratégias para transporem as imposições sociais as quais estão/são subjugadas, e que estão internalizadas em cada uma. Como não se dialoga sobre o assunto, as pessoas podem apresentar características do fenômeno do impostor e nem se dar conta, mas, na prática, deixar de alcançar e/ou desfrutar de seus sucessos por não se acharem competentes.

Eles podem simplesmente não tentar cumprir seus sonhos, se contentando com o que parece certo. Ansiedade, dúvida, medo de fracasso e culpa pelo sucesso minam sua capacidade de funcionar em seu nível mais alto. Elas perder a sensação de recompensa e alegria que normalmente acompanha o sucesso (Hirschfield, 1982) (CLANCE; O'TOOLE, 1988, p. 2).

A importância do trabalho em grupo com a pessoa que apresentam características do Fenômeno do Impostor foi enfatizada, uma vez que no contato com outras ela vai:

[...] começar a ver a si mesma de uma forma mais realista. Como ela conhece outras pessoas obviamente brilhantes e capazes que não aceita facilmente feedback positivo e não possui sua competência, ela é movida para reconhecer a irracionalidade de sua visão de si mesma (CLANCE; O'TOOLE, 1988, p. 5-6).

A escola pode ser um espaço de gênese e fortalecimento de opressões, lugar de relações de poder que impõem verdades e certezas escritas nos livros e ditas pela história, em sua versão oficial, em geral, contada por quem detém o poder. Assim, faz-se pertinente o uso do roteiro da oficina pedagógica virtual nas instituições educacionais, por ser um instrumento que favorece a expressão artística e criativa das pessoas, sendo eficaz para a formação política e para a emancipação de jovens em situações de opressão.

[...] processos criativos devem permitir incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles

são, portanto, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 474).

O produto educacional foi aplicado em um grupo composto por estudantes mulheres, matriculadas em turma de segundo ou terceiro ano do Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica do IFPB, Campus João Pessoa, uma formação que tem duração de quatro anos. A segunda aplicação do roteiro da oficina pedagógica virtual ocorreu com egressas que participaram da presente pesquisa, acatando sugestão ocorrida na Banca de Qualificação.

Após cada aplicação, as participantes avaliaram aspectos do roteiro da oficina pedagógica virtual enquanto proposta educacional, e levantaram elementos que contribuiriam para o aprimoramento da versão final do produto educacional.

Quadro 1: Etapas de elaboração da oficina pedagógica virtual como produto educacional.

ETAPA	DESCRIÇÃO
1	Pesquisa e estudo de materiais impressos e mídia digitais que colaboraram com a discussão sobre gênero e o lugar da mulher na Educação Profissional e Tecnológica.
2	Capacitação sobre a aplicação da metodologia do Teatro do Oprimido por meios digitais.
3	Análise dos resultados da pesquisa sobre as opressões das mulheres engenheiras eletricistas, egressas do IFPB - Campus João Pessoa, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho ou profissão.
4	Seleção de exercícios, jogos e técnicas através de materiais impressos ou em mídias digitais que colaboram com a expressão e interação entre as participantes.
5	Construção do roteiro da oficina pedagógica virtual “Gênero e Educação Profissional e Tecnológica”.
6	Aplicação do roteiro da oficina com estudantes do segundo e terceiro ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica do IFPB, Campus João Pessoa.
7	Solicitação às estudantes participantes da oficina da avaliação da atividade realizada, através de uma breve enquete virtual.
8	Aplicação do roteiro da oficina com mulheres engenheiras eletricistas, egressas do IFPB, Campus João Pessoa.
9	Solicitação às mulheres engenheiras eletricistas participantes da oficina da avaliação da atividade realizada, através de uma breve enquete virtual.
10	Elaboração da versão final do roteiro da oficina, considerando as impressões das participantes, bem como registro da aplicação do PE com os dois grupos de mulheres.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A escolha pelo Curso Técnico-Integrado em Eletrotécnica deu-se por dois motivos:

- a) é o único dos cursos técnico-integrados ao Ensino Médio que oferta turma nos dois turnos, ou seja, tem o dobro de estudantes matriculados em relação aos demais cursos técnico-integrados do Campus João Pessoa do IFPB;
- b) além disso, no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC, o Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica está listado entre as possibilidades de

verticalização no itinerário formativo dos/as egressos/as do curso de Técnico de Eletrotécnica (BRASIL, 2022b).

Excluimos as turmas de primeiro e quarto anos, uma vez que, nas turmas de primeiro ano, em geral, as estudantes ainda não têm vivências institucionais no IFPB, enquanto as de quarto ano estão focadas em atividades relacionadas ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e à conclusão do curso. Assim, em tese, apresentariam limitação de tempo para participação em atividades consideradas extras.

Em atenção às recomendações pedagógicas de Paulo Freire – Educação como Prática de Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Autonomia (1997) –, as atividades que compuseram a oficina “Gênero e Trabalho” iniciaram partindo dos conhecimentos prévios trazidos pelas mulheres, para que, a partir destes, busquem-se associações com os conteúdos. Isso significa partir da ingenuidade rumo à criticidade. Dessa forma, busca-se atender a um princípio indispensável a qualquer formando/a que se propõe formador/a: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

Compreende-se que facilitadores/as e participantes da oficina, a partir das experiências vivenciadas desde a infância, têm suas opiniões e ideias formadas, mas como seres humanos estão inacabados. O inacabamento está atrelado ao processo permanente de educação, e perpassa pela constante consciência de si como sujeito crítico e transformador. Não estamos determinados pela genética, pela condição socioeconômica, política ou cultural, estamos influenciados por esses condicionantes, mas podemos e devemos agir para superar o condicionamento, e a educação deve atuar para isso! (FREIRE, 1996).

Foi possível dialogar sobre como se dá a construção social de gênero, bem como as implicações desta construção na educação profissional e tecnológica e no mundo do trabalho, a partir de experiências reais e vivenciadas pelas estudantes e engenheiras participantes, através da arte - forma de expressão democrática - e de instrumentos lúdicos, regando a aprendizagem com sentido e vivência, tornando-a significativa e transformadora de realidades, sejam estas individuais e/ou sociais.

É importante ressaltar que o roteiro da oficina não se coloca como neutro ou imparcial, mas assume o ponto de vista das mulheres como sujeitos subalternos, excluídas de vários setores de uma sociedade dirigida pelo patriarcado. O trabalho direcionou-se em favor do respeito à dignidade humana e à liberdade dos sujeitos de pensar e produzir conhecimento, contra o fatalismo pregado pelo sistema neoliberal que não deixa espaços para os sonhos e as utopias possíveis (FREIRE, 1996).

Em suma, a prototipação do produto educacional efetivou-se a partir do planejamento anteriormente descrito, e as especificidades da aplicação estão registradas no último capítulo da dissertação. No mais, considerando a construção do arcabouço teórico da pesquisa, o capítulo a seguir implementa a primeira parte da reflexão teórica da investigação, destacando o legado do feminismo como luta e resistência, em prol do protagonismo e da emancipação da mulher.

3 O FEMINISMO COMO GRITO OPRIMIDO: GENEALOGIA DA LUTA PELA ESPERANÇA

A subordinação das mulheres aos homens é mais antiga do que a própria civilização. A construção dessas relações está alicerçada na força do patriarcado,

sistema social baseado na autoridade masculina nos domínios público e privado. Envolve o Estado, a economia, a cultura, a comunicação, a família, a educação, a sexualidade [...] o patriarcado é sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero, e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres, econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar. Portanto, exclui as mulheres de posições de poder/autoridade/privilégio, exceto quando a serviço do sistema (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

A propagação sociocultural de ideologias patriarcais que incutem que as mulheres são naturalmente inferiores aos homens, conta com o apoio de instituições, como a família, as religiões, a escola, o Estado e, até mesmo, as leis do sistema jurídico para a sustentação da lógica da dominação masculina do patriarcado (LERNER, 2019), sendo que as relações de trabalho também compõem o rol de elementos sociais que contribuem nessa direção.

Em contraposição a esse processo de dominação atua o feminismo, que busca, através do diálogo e da organização social, promover atos que objetivam recriar relações interpessoais onde o feminino não seja menos favorecido, desvalorizado. Ações feministas questionam e resistem à tradicional organização social patriarcal, autoritária e assimétrica, na qual as diferenças entre os sexos são convertidas em relações de poder (ALVES; PITANGUY, 1985).

Ao afirmar que o sexo é político, pois contém também ele relações de poder, o feminismo rompe com os modelos políticos tradicionais, que atribuem uma neutralidade ao espaço individual e que definem como *política* unicamente a esfera pública [...] ao apontar para o caráter também subjetivo da opressão, e para os aspectos emocionais da consciência, revela os laços existentes entre as relações interpessoais e a organização política pública (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 8).

Ações feministas, de questionamento da ordem patriarcal, podem e devem ser praticadas por iniciativa individual – nas relações domésticas, nos espaços públicos, no trabalho e entre amigos – como também em forma de movimento organizado com visibilidade pública (ALVES; PITANGUY, 1985). Para melhor compreender as necessidades dessas ações, é preciso conhecer o conceito de gênero que é usado ideologicamente para justificar as opressões que submetem as mulheres.

3.1 COMO NASCE O GÊNERO?

Segundo Joan Scott (1995, p. 75), “‘Gênero’ é [...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Conforme a compreensão de Tourinho *et al* (2017, p. 13), o gênero é:

Um conjunto de valores socialmente construídos que definem as diferentes características (emocionais, afetivas, intelectuais ou físicas) e os comportamentos que cada sociedade designa para homens e mulheres. Diferente do sexo, que vem determinado como o nascimento, o gênero se aprende e se pode modificar, sendo, portanto, cultural e socialmente construído (TOURINHO *et al*, 2017, p. 13).

O sexo biológico vem determinado em nosso corpo, enquanto as características relacionadas ao gênero, isto é, as performances de sua autoconstituição, os tipos de comportamentos e papéis sociais determinados para cada sexo, são construídos, ensinados, aprendidos e reproduzidos sócio-histórico e culturalmente, normatizado por regramentos e convenções que, por sua vez, fiscalizam as performances dos corpos compatíveis com o sexo/gênero. A Teoria da Aprendizagem Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev S. Vygotsky, explica como a aprendizagem das normas sociais e culturais está diretamente associada ao desenvolvimento cognitivo (MOREIRA, 1999), o que implica dizer que o sistema patriarcal preceitua o que cada gênero pode/deve aprender para ser e estar no mundo, inclusive, em termos profissionais.

As funções psicológicas superiores, tais como linguagem, pensamento, memória, criatividade/imagem, atenção e comportamento volitivo se desenvolvem através dos processos sociais de *interação*, *mediação* e *internalização* (MOREIRA, 1999). Isto significa que os indivíduos se desenvolvem psicologicamente à medida que aprendem normas sociais, nesse contexto, as imposições relacionadas ao gênero passam a compor as ações, pensamentos e desejos sem causar estranhamento.

As *interações* dos indivíduos com os elementos do contexto social e cultural são *mediadas* por “outros sociais”, representados por cuidadores, familiares, professores ou colegas mais experientes, responsáveis por apresentar os significados culturalmente acordados. Em um processo dialético, os indivíduos conhecem os significados sociais e interpretam conforme suas experiências, isto é, *internalizam*. A internalização caracteriza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MOREIRA, 1999).

Isso significa que através da interação sociocultural com outras pessoas, os sujeitos aprendem a falar, a pensar, a memorizar, a imaginar e criar, a desenvolver a atenção e decidir sobre quais comportamentos adotar. Mesmo na individualidade, os modos de agir, pensar e se articular - com outras pessoas e com os elementos culturais - fundamentam-se nos processos de significação cultural. A normatização de gênero fica impressa nos corpos e mentes, e assim, a dominação masculina ganha caráter de naturalidade tanto para os homens que dominam quanto para as mulheres dominadas.

A imposição sociocultural do gênero faz uso de violências, em geral, simbólicas para delimitar os comportamentos e a ocupação de espaços sociais pelos homens e mulheres. A seção que segue trata das origens dessas opressões.

3.2 DITAMES DO PATRIARCADO: RAÍZES DA (O)PRESSÃO DE GÊNERO

O patriarcado fundamenta-se prioritariamente na explicação biológica para impor o binarismo de gênero, entretanto, esta não por si não é suficiente para garantir a aderência dos sujeitos. Assim, impõe-se nas várias esferas de convivência social de modo violento, explicitamente como na violência física, ou de forma subliminal, nos discursos, práticas artístico-culturais e mensagens emitidas pelos meios de comunicação.

3.2.1 A dominação falocêntrica e a violência simbólica

Segundo Bourdieu (1995, p. 145), patriarcado enquanto programa social naturalizado o qual:

[...] constrói - ou institui - a diferença entre os sexos biológicos de acordo com os princípios de divisão de uma visão mítica do mundo, princípios que são eles próprios o produto da relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, a qual está inscrita na realidade do mundo, enquanto estrutura fundamental da ordem social.

Autoritariamente, o discurso patriarcal utiliza as diferenças biológicas entre os corpos masculinos e femininos para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres e classificá-la como natural e imutável. A dominação masculina não precisa de muitos argumentos para ser justificada,

[...] ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-

lo ser de acordo com o dizer. A visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos tais como os ditados, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas tais como as decorações murais, os motivos das cerâmicas ou dos tecidos. Mas ela se exprime igualmente bem nos objetos técnicos ou nas práticas [...] muito especialmente nas técnicas do corpo, posturas, maneiras, porte (BOURDIEU, 1995, p. 137).

Assim sendo, psíquico-social e histórico-culturalmente, existem dois “manuais sociais” que condicionam o comportamento, um indicado para as pessoas que nascem com *pênis*, e outro indicado para as que nascem com *vagina*, através dos quais estão prescritas as condutas e os papéis sociais possíveis de serem exercidos, ou não, de acordo com o sexo/gênero.

As mensagens dos “manuais” estão alicerçadas no sistema patriarcal, e profundamente impressas na família, na escola, na igreja, no trabalho, na comunidade, no Estado, homologando-se e/ou legitimando-se cotidianamente nas relações interpessoais, nos elementos e rituais culturais, nas artes, na educação, nas instituições/esferas públicas e privadas etc. (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Dos homens, para serem socialmente considerados machos, é exigido que demonstrem, dentre outros aspectos, o ‘orgulho fálico’, transposto através da força, coragem, objetividade e racionalidade etc., enquanto as mulheres devem apresentar os atributos estipulados para as fêmeas, dentre os quais, o ‘paradoxo virgem-pecadora/ casto-profana’, impulsionando o caráter da suavidade, paciência, emotividade, delicadeza e dom do cuidado (SANTOS, 2019).

Desse modo, a manutenção de uma ordem pautada na lógica da desigualdade necessita do uso de forças, sejam estas explícitas ou não. Assim, a dominação masculina, subjacente ao falocentrismo, é imponentemente imposta às mulheres desde cedo, suplantando uma submissão paradoxal que, por sua vez, é:

[...] resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2012, p. 7-8).

Com o objetivo de evitar equívocos interpretativos sobre o conceito de violência simbólica, Bourdieu (2012, p. 46) esclareceu que:

Ao tomar ‘simbólico’ em um de seus sentidos mais correntes, supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência. O que não é, obviamente, o caso. Ao se entender ‘simbólico’ como o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente ‘espiritual’ e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica de um materialismo primário [...].

Desta feita, o processo de dominação das mulheres não ocorre somente pelas vias da força física, formas discursivas que reproduzem as ideias dominantes de submissão penetram nas mentes e corpos “pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores!” (BOAL, 2009, p. 15).

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunas, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais, produzindo uma estética anestésica – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. Mente erma, árida, incapaz de inventar – terra adubada com sal! (BOAL, 2009, p. 17-18).

A forma com que tal sistema de forças penetra o (in)consciente individual e coletivo, pela via dos sentidos e da ideia de si, compondo desde as primeiras memórias afetivas, invade a construção da subjetividade, determinando comportamentos, delimitando possibilidades e moldando sonhos e desejos de homens e mulheres, como se fossem verdades absolutas e naturais, portanto, inquestionáveis. A seção que segue discorre sobre implicações para a subjetividade das mulheres advindas das opressões relacionadas ao gênero.

3.3 HORRORES E DORES DA OPRESSÃO: A COLONIZAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

O termo subjetividade é usado “[...] para expressar o que é próprio de cada um, mas também o campo do ‘comum’ psíquico e moral organizado a partir de um vínculo emocional [...]” (TIBURI, 2020, p. 174), refere-se a como cada pessoa, independentemente da sua vontade, sente as experiências vividas. Estas podem repercutir:

[...] positivamente ou nos fazer sofrer em níveis diversos. [...] Ela diz respeito ao corpo. Ela implica o que está acontecendo ao nosso redor e que transcende o que podemos compreender (TIBURI, 2020, p. 174).

A cultura molda as relações sociais de forma geral, entretanto, cada pessoa é afetada de maneira diferente, assim como atua na construção cultural conforme suas particularidades.

A opressão consiste na sujeição pelo poder da força ou da autoridade. Uma cultura que está baseada nos princípios masculinistas, racistas e capitalista é denominada de fascismo (TIBURI, 2020). De acordo com Tiburi (2020, p. 16),

[...] o fascismo implica uma colonização mental, afetiva e corporal – ou seja, ele é uma tecnologia ou metodologia política que incide sobre o que somos como pessoas, sujeitos, indivíduos, como corpos que vivem sujeitos a manipulações psicopolíticas e psicossociais.

Nesse aspecto, ainda segundo Tiburi (2020, p. 150),

A questão da introjeção da cultura diz respeito aos dados extrapedagógicos que nos formam, que entram em nossa vida, nos tornando quem somos. Cultura é todo tipo de experiência com música, com todo tipo de texto, de arte, de hábito festivo, alimentar, social, político, todo hábito religioso, todo tipo de discurso, todo tipo de experiência com a linguagem nas suas diversas expressões.

A cultura patriarcal-machista é produzida sociopoliticamente, e age diretamente na construção da subjetividade das mulheres. A opressão assume seu caráter subjetivo à medida que a organização política passa a agir sobre os aspectos emocionais da consciência (ALVES; PITANGUY, 1985). Assume-se uma obediência às normas impostas como se fossem naturais e inquestionáveis.

De acordo com Butler (2019, p. 10), “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação”. Toda forma de poder possui uma dimensão simbólica que tem o objetivo de “obter dos dominados uma forma de adesão que não repousa sobre a decisão deliberada de uma consciência esclarecida, mas sobre a submissão imediata e pré-reflexiva de corpos socializados.” (BOURDIEU, 1995, p. 142).

Lerner (2019, p. 17) ressalta que:

[...] o sistema patriarcal só funciona com a cooperação das mulheres, adquirida por intermédio da doutrinação, privação da educação, da negação das mulheres sobre sua história, da divisão das mulheres entre respeitáveis e não respeitáveis, da coerção, da discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político, e da recompensa de privilégios de classe dada às mulheres que se conformam. As mulheres participam no processo de sua subordinação porque internalizam a ideia de sua inferioridade. Como

apontou Simone de Beauvoir: ‘o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos’.

Ao internalizarem a ideia de sua subalternidade/inferioridade, as mulheres atuam socialmente como cúmplices da opressão a qual estão submetidas, assumindo também a responsabilidade de reproduzir as ideias de subordinação na educação das crianças, inclusive, ajudando a constituir meninos-machos. Essa cumplicidade advém da falta de acesso ao conhecimento sobre sua história, da privação do acesso aos espaços de educação, do incentivo à rivalidade entre as mulheres e de outros elementos que dificultam o processo de organização e luta social entre as mesmas.

Como antes mencionado, as instituições sociais, como a família, a escola, a religião, o trabalho e o Estado exercem seus poderes participando ativamente do processo sócio-histórico e cultural de submissão das mulheres.

Nas primeiras relações familiares, a hierarquia do poder já se apresenta, pode ser ouvida, vista, sentida, aprendida e internalizada. Nesse contexto, são estabelecidas as diferentes características e expectativas para os gêneros masculino e feminino, como também desconsiderados outras identidades de gênero que não se enquadram neste binarismo.

Em geral, as religiões trazem o toque divino à naturalização da lógica de dominação, utilizando-se da história da criação, sobre a qual afirmam que:

[...] Deus concedeu o poder somente, e de modo específico, ao ser humano do sexo masculino. Isso pode ter ocorrido tão somente porque a fêmea ainda não havia sido criada, mas o padrão se repete após a criação de Eva, quando Adão lhe dá um nome, assim como havia feito com os animais. ‘E disse o homem: esta, afinal, é o osso dos meus ossos e a carne da minha carne; chamar-se-á Mulher, pois do Homem foi tirada’ (Gênesis 2:23). [...] Nesse caso, nomear não só é um ato de criatividade, como define Mulher de modo muito específico, como parte ‘natural’ do homem, carne de sua carne [...] por meio do milagre da criatividade divina, um ser humano foi criado a partir de seu corpo, da forma como a mãe humana produz vida a partir do corpo dela. A frase seguinte explica o significado dessa conexão em termos humanos: ‘Por isso, deixa o homem pai e mãe e se une à sua mulher, tornando-se os dois uma só carne’ (Gênesis 2:24) (LERNER, 2019, p. 250-251).

Na Bíblia, as metáforas de gênero mais fortes são a da criação e da sedução de Eva que fez com que a desgraça recaísse sobre a humanidade. Essa prova de culpabilidade, profanação e subordinação da mulher como castigo divino vem sendo citada há mais de dois mil anos, contribuindo na definição de valores e práticas referentes às relações de gênero (LERNER, 2019).

Sem desconsiderar a importância do papel de outros aparelhos sociais, Bourdieu (2012, p. 10) aponta a escola e o Estado como “[...] lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado [...]”.

Assim, as expectativas sobre o futuro profissional das meninas estão diretamente vinculadas às características pessoais – correlacionadas ao SER – destinadas ao gênero. O trabalho enquanto papel social é colocado como situação inevitável e uma necessidade desde a infância.

O que você quer ser quando crescer? Esta é a clássica pergunta que quase todas as pessoas já ouviram enquanto crianças. Sem prejuízos no sentido, poderia ser substituída por *“Qual profissão você deseja exercer quando for adulto?”*. Nas entrelinhas, é possível perceber a associação entre o que se entende por “ser” e o exercício da profissão. As respostas infantis podem refletir as profissões já conhecidas, exercidas pelos pais ou adultos de referência, podem reproduzir o discurso das expectativas que já foram depositadas, como também podem ser revolucionárias e estas últimas tendem a ser rechaçadas.

Vários fatores corroboram para a colonização das subjetividades, dentre os quais, a negação às mulheres ao conhecimento de sua própria história social. Esta omissão promovida pelo pensamento patriarcal torna as mulheres vulneráveis a aceitar as opressões sociais e reproduzi-las como verdades inquestionáveis. “A desinformação cria um cenário mentalmente confuso para dominar mentes e corpos por meio do controle e da manipulação quanto ao que possa ser a verdade” (TIBURI, 2020, p. 22). A ignorância, nesse sentido, afeta a psicologia das mulheres e destrói sua autoestima individual (LERNER, 2019).

Faz-se importante conhecer e compreender os mecanismos sociais utilizados pela sociedade patriarcal para fortalecer e perpetuar preconceitos e discriminações que submetem as mulheres e banalizam a misoginia, discussão esta desenvolvida a seguir.

3.4 A MISOGINIA E O JOGO AUTORITÁRIO DE RAIZ “TURBOTECNOMACHONAZIFASCISTA”

A centralidade na figura masculina, fruto da dominação cultural-patriarcal, produz e alimenta a *misoginia*, isto é, a aversão às mulheres, um tipo de opressão/violência ancorado na tradição sexista e que, ao mesmo instante, é uma das vertentes de ação do fascismo, definida como:

[...] código que visa a promover violência ao desencadear ações linguísticas e práticas em si mesmas violentas. Preconceito e intolerância de todos os

tipos [...] A violência codificada – misoginia, racismo, homofobia, etc. – desencadeia mais violência com o objetivo de sua generalização (TIBURI, 2020, p. 19).

Tiburi (2020) ainda ressalta que as tecnologias digitais, com destaque para a internet, trouxeram mudanças ao que chamamos de fascismo que, atualmente, opera nos âmbitos econômico e tecnológico digital, espalhando a misoginia, e outras manifestações de ódio às categorias sociais minoritárias, pelo ciberespaço.

O fascismo atual conta com a televisão que, no Brasil, formou um tipo de cidadão comodista, prostrado diante das telas, que lhe bombardeiam diariamente alguma informação e altas doses de desinformação. O fascismo atual conta ainda com a velocidade da difusão e da proliferação de ideias, de discursos e imagens pela internet. Sobretudo, o fascismo conta com as redes sociais que são, para ele, redes de contágio social (TIBURI, 2020, p. 39).

Considerando esses novos instrumentos de propagação fascista, Tiburi (2020) fala sobre o *turbotecnomachonazifascismo*, o qual atua como “uma tecnologia ou metodologia do psicopoder, ou seja, como uma operação de cálculo que o poder faz sobre o que as pessoas sentem, pensam e fazem” (TIBURI, 2020, p. 15).

Via emissoras de televisão, rádio e redes sociais digitais, as mentes das pessoas são invadidas com signos, símbolos, *memes*, ideias, diretas ou subliminares, que corroboram discursos de ódio/exclusão, fazendo apologia à desigualdade, pregando-a como necessária e natural, não permitindo o discurso da diferença como direito do outro à existência (TIBURI, 2020). Um agravante relacionado à internet é que o material fica disponível para reexibição e compartilhamentos ilimitados.

As mensagens têm maior alcance social quando proferidas por pessoas públicas. Um exemplo pode ser a fala do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, que durante uma transmissão ao vivo em um canal da internet afirmou ter tido quatro filhos, mas que na quinta vez deu uma fraquejada, por isso, nasceu uma mulher, em alusão à sua filha ainda criança. (BOLSONARO, 2021). Além deste exemplo, também podemos evocar novamente a manifestação misógina do professor de Engenharia Elétrica da UFCG em suas redes sociais, discutida anteriormente no texto.

Esse tipo de discurso *turbotecnomachonazifascista* “[...] sustenta relações autoritárias, relações de dominação e impede o direito do outro à presença e até mesmo à existência” (TIBURI, 2020, p. 115), principalmente a julgar pelo fato dos números alarmantes de feminicídios dos últimos tempos, no Brasil.

Por se tratar de um regime de pensamento, derrotar o *turbotecnomachonazifascismo* não é algo simples, sobretudo quando cravejado no tecido social e motivado pelo principal líder político da nação. Entretanto, qualquer esforço educacional, artístico e cultural no sentido de uma busca ética por um mundo mais justo e democrático contribui para impedir seu avanço. “E derrotar o fascismo implica resgatar a subjetividade por ele sequestrada e aniquilada.” (TIBURI, 2020, p. 16).

Não haverá superação de qualquer tipo de fascismo se não desmontarmos as estratégias de psicopoder, que se valem da propaganda e de sua difusão em processos de dessubjetivação em massa, o que, em termos simples, significa ‘lavagem cerebral’, o que hoje em dia não precisa se realizar com procedimentos de tortura, mas apenas com os ‘torturantes’ produtos da indústria cultural (TIBURI, 2020, p. 41).

Uma vez que o fascismo se instaura pela imposição do pensamento autoritário, através das tecnologias digitais da informação e comunicação, devemos recorrer ao diálogo e ao pensamento crítico-reflexivo como estratégias de reação, combate e conscientização, principalmente no cenário da aprendizagem formal.

O pensamento reflexivo deve nos ajudar a superar esse momento turbotecnomachonazifascismo que apavora o mundo. [...] O diálogo é a forma própria da filosofia, ele é o modo de ser que pode alterar de fato as condições espirituais e materiais nas quais surge o turbotecnomachonazifascismo. E não devemos imaginar que haja soluções fáceis para derrotar o turbotecnomachonazifascismo. O nosso engajamento deve, portanto, ter em mente que o diálogo não é uma tarefa fácil. É preciso construir uma sociedade baseada no diálogo para que o turbotecnomachonazifascismo não viceje. Quando o turbotecnomachonazifascismo toma o poder, como vemos no Brasil, o diálogo se torna impossível. Contudo, é justamente uma cultura sem diálogo que leva ao surgimento do turbotecnomachonazifascismo (TIBURI, 2020, p. 167).

No que se refere à luta das mulheres por equidade, é preciso criar os espaços de diálogo nesse cenário *turbotecnomachonazifascista*, unindo-se a outras mulheres e/ou companheiros que militem em favor da causa feminista. Espaços em que haja a quebra do silêncio que destinou as mulheres à obscuridade na restrição do espaço doméstico privado (PERROT, 1998). Espaços nos quais se possa conhecer sobre o feminismo, sobre as histórias de luta e conquistas das mulheres. Espaços de encontro com pessoas com as quais possa se identificar e compreender os atravessamentos sociais presentes na subjetividade, nos pensamentos e desejos individuais.

Lerner (2019, p. 18), reforça que:

A História das Mulheres é uma história de exclusão, de apagamentos, de sabotagens, de desvalorizações. Para se atacar a luta das mulheres, que historicamente leva o nome de feminismo, é preciso que nosso protagonismo seja negado. É preciso fingir que nunca lutamos. Por isso é tão relevante conhecer a nossa história.

Uma vez que a construção da subjetividade das mulheres é fruto da história e das condições sociocultural de cada época, nem sempre as mulheres conseguem compreender que a forma de ser é algo perpetrado pelo outro. Sendo este representado nas pessoas físicas, mas também nas instituições, na cultura, na sociedade de forma geral, inclusive, nos caminhos espirituais e simbólicos (TIBURI, 2020). Esse constante processo de construção faz das mulheres seres inacabados, com possibilidades de outras construções subjetivas.

E, para que isso seja possível, precisamos aprender a olhar para o outro e entender como este tem uma relação de precedência relativamente a nós. Quando chegamos no mundo é porque o outro já estava lá (TIBURI, 2020, p. 174).

Nesse sentido, considerando a importância do conhecimento na ressignificação das subjetividades, a seguir, serão abordados momentos históricos da luta feminista, como princípio de superação e coragem.

3.5 A CORAGEM DA LUTA: FACETAS DA RESISTÊNCIA E DA INSISTÊNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

Assim como a subordinação nas mulheres não é um fenômeno social recente, os registros das lutas femininas contra as violências e por conquista de direitos e espaços sociais também pressionam o tecido sociocultural há centenas de anos.

De acordo com Lerner (2019, p. 298),

Há milênios, as mulheres participam do processo da própria subordinação por serem psicologicamente moldadas de modo a internalizar a ideia da própria inferioridade. A falta de consciência da própria história de luta e conquista é uma das principais formas de manter as mulheres subordinadas.

Dessa forma, essa seção ressalta pontos importantes das lutas travadas pelas mulheres há séculos, como também aborda a situação do feminismo na atualidade.

Na Europa, no século XVIII, ainda nos primórdios da Revolução Francesa, era possível registrar uma organização mínima de mulheres em busca da cidadania e de legalização de uma existência fora da esfera doméstica. Durante a primeira metade do século XIX as lutas e manifestações ainda eram esparsas (PINTO, 2003).

A história do feminismo moderno começa com a luta pelo voto das mulheres do século XIX até as primeiras décadas do século XX, precedida pela conquista do direito da mulher à educação. Na década de 1960, o Movimento de Liberação das Mulheres lutou por salário igual para trabalho igual; por prazer sexual e acesso à contracepção, inclusive pelo direito ao aborto legal; pela co-responsabilidade no trabalho doméstico e no cuidado das crianças na família, bem como por creches públicas (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

No Brasil, o movimento feminista emergiu nas primeiras décadas do século XX apresentando três principais vertentes: sufragista, feminismo difuso e o feminismo ligado ao movimento anarquista.

O movimento sufragista, liderado por Bertha Lutz, forte e organizado, lutava pelos direitos políticos das mulheres, de votarem e serem votadas, mas não colocava em questão o poder exercido pelos homens na situação de exclusão das mulheres. Era conhecido como a face bem-comportada do feminismo. Bertha pertencia a uma elite econômica e intelectual que permitiu que tivesse contatos dentro e fora do país e um trânsito na elite política da época (PINTO, 2003).

O feminismo difuso era movimentado por mulheres cultas, professoras, escritoras e jornalistas que pautavam a defesa do direito à educação para as mulheres e a difusão de informações sobre sexualidade e divórcio, temas tabus. Com a fama de menos comportado, evidenciava a dominação masculina e os interesses por trás da necessidade de manutenção das mulheres fora da esfera pública. Nessa época, o Brasil tinha a maior parte da população habitando a zona rural e a maioria era analfabeta, entretanto, a única forma de comunicação de massa existente era a escrita. Os jornais, pasquins e panfletos, sejam artesanais ou pertencentes à grande imprensa elitizada, foram o espaço utilizado pelas mulheres para tentar conquistar a opinião pública em relação a sua luta por direitos. Entretanto, a alta religiosidade aliada ao fato das mulheres viverem na clausura do ambiente doméstico restringiam os espaços necessários para apropriação dos questionamentos (PINTO, 2003).

A terceira vertente do movimento feminista tinha ligações com o movimento anarquista, mais tarde Partido Comunista, era considerada a vertente menos comportada de todos os feminismos. Liderado por Maria Lacerda e outras trabalhadoras, intelectuais e

militantes de movimentos de esquerda, tinham como tema central de sua luta a exploração do trabalho e defendiam a liberdade para mulher de forma radical, denunciavam a dupla jornada, as excessivas cargas horárias de trabalho e reivindicavam tempo para estudos para ter chance de sair das condições de exploração (PINTO, 2003). De forma pioneira, destacavam que as formas de opressão tinham especificidades, não só de classe, mas raça e gênero também eram elementos de exclusão e opressão, discussão pioneira que veio a ganhar robustez nas últimas décadas do século XX.

Essas três facetas históricas do feminismo e suas vertentes de luta, apresentadas nas últimas décadas do século XX, demonstram a diversidade do movimento feminista, caracterizado pelas semelhanças que agrupam as mulheres participantes, que estão além da opressão relacionada ao gênero.

A institucionalização do patriarcado criou limites bem definidos entre mulheres de classes diferentes, embora o desenvolvimento de novas definições de gêneros e costumes a eles associados tenha se mantido de modo desigual. O Estado, durante o processo do estabelecimento de códigos de leis escritos, aumentou os direitos à propriedade das mulheres de classe alta enquanto restringiu seus direitos sexuais [...]. Para mulheres de classe baixa, sua força de trabalho estava a serviço da família ou de quem possuísse a servidão de sua família. Suas funções sexuais e reprodutivas foram transformadas em mercadoria, comercializadas, alugadas ou vendidas conforme o interesse dos homens da família (LERNER, 2019, p. 202-203).

Na atualidade, o movimento feminista continua apresentando-se em três principais vertentes, e Tourinho *et al* (2017, p. 12) apresenta as definições:

Feminismo interseccional (pós moderno): Ele procura conciliar as demandas de gênero com as de outras minorias, considerando classe social, raça, orientação sexual, deficiência física... [...]

Feminismo liberal: O feminismo liberal prega que as mulheres podem vencer as desigualdades das leis e dos costumes gradativamente, combatendo as situações injustas pela via institucional e conquistando cada vez mais representatividade política e econômica por meio das ações individuais.

Feminismo radical: o feminismo radical acredita que as raízes da opressão feminina são os papéis sociais inerentes aos gêneros [...] reivindicam uma espécie de volta de um determinismo quase que biológico: mulheres são aquelas que têm vagina, que têm filhos, que têm ovário. O feminismo radical se desdobra em muitas vertentes.

Diante disso, vale destacar que o movimento feminista negro ou feminismo negro propôs o termo interseccionalidade para nomear uma metodologia que visa combater as discriminações multideterminadas, especialmente no binômio raça-gênero. O grupo percebeu

a necessidade de se posicionar “frente às opressões da nossa sociedade cisheteropatriarcal branca e de base europeia, desfazendo a ideia de um feminismo global e hegemônico como voz única” (AKOTIRENE, 2019, p. 11), tendo em vista que suas “experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

O conceito interseccionalidade está em disputa acadêmica, há saqueamento da riqueza conceitual e apropriação do território discursivo feminista negro quando trocamos a semântica feminismo negro para feminismo interseccional, retirando o paradigma afrocêntrico (AKOTIRENE, 2019, p. 30-31).

O movimento feminista, no Brasil, tem particularidades, pois ressalta a condição de oprimida da mulher numa população em que grande parte é submetida a várias formas de dominação, e as próprias mulheres encaram problemas diferenciados (PINTO, 2003).

Os acontecimentos recentes na história política do país, algumas das quais já descritas no texto, têm exigido ainda mais empenho para resistência do movimento feminista, principalmente, quando existe uma espécie de agenda de poder fascista que tenta descaracterizar, minar, arrefecer, desmantelar as conquistas históricas das mulheres.

De acordo com a análise de Tiburi (2020, p. 181) sobre a questão,

[...] hoje o fascismo não se encontra mais instalado em um sentido potencial, mas chegou ao seu sentido estatal e tem o poder de destruir a sociedade, como vem acontecendo no Brasil desde o golpe de 2016 e o advento do governo de Bolsonaro, que, tendo assumido em 2019, vem implementando a catástrofe social, política e econômica, não apenas como efeito fortuito de incompetências administrativas, mas como uma tática antidemocrática que visa a mudar o modelo político de um país para sempre.

A campanha eleitoral de 2018, do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, foi marcada por atos antidemocráticos, misóginos, homofóbicos, transfóbicos e racistas que passaram a caracterizar a composição do personagem político que foi, e continua sendo, imitado por muitos (TIBURI, 2020). Ainda durante a campanha eleitoral, constrói-se um arquétipo imagético propagado como “mito” que saqueou o bom senso das pessoas desavisadas, degradou o bem comum e corroeu o espírito coletivo, plantando e germinando as bases do que hoje já se vive como realidade *turbotecnomachonazifascista*, uma conjuntura sem precedentes no Brasil.

“A guerra contra as feministas faz parte das táticas do patriarcado *turbotecnomachonazifascista*” (TIBURI, 2020, p. 72). Diante do cenário de ameaças que impuseram, o movimento feminista organizou-se para reagir.

As mulheres brasileiras criaram um movimento em 2018 chamado #EleNão, que foi responsável por gigantescos atos de repúdio contra a candidatura de Jair Bolsonaro. O #EleNão foi um ato linguístico e político que inscrito em uma ética do discurso feminista. Naquela época, não se pronunciava o nome de Bolsonaro; em vez disso, era chamado de ‘Coiso’, termo que se usava para evitar dizer seu nome, ao mesmo tempo que designava o seu caráter aterrador e diabólico (TIBURI, 2020, p. 72).

Ainda que o movimento realizado pelas mulheres não tenha conseguido impedir a vitória fascista/bolsonarista, a experiência de união, organização e a atuação coletiva em prol de uma causa se mostrou importante para aumentar a consciência feminista entre as brasileiras. “Evidentemente, derrotar o *turbotecnomachonazifascismo* em ascensão no Brasil passa pela derrota do machismo ostentatório em todas as frentes possíveis” (TIBURI, 2020, p. 69).

Desta feita, embora com dinâmicas diferentes na realidade política atual, a trilha do caminho a ser seguido é a mesma, isto é, “o feminismo deve superar o patriarcado e o machismo que têm nos levado apenas à violência, à destruição e à morte” (TIBURI, 2020, p. 65). Os movimentos feministas caminham em direção à democracia, compreendendo esta como um processo dinâmico, que é construído diariamente e “depende de gestos individuais, coletivos, legais e estatais, e que somente assim alcançaremos a política que desejamos como seres democráticos que almejamos ser” (TIBURI, 2020, p. 118).

Portanto, a luta continua em prol da esperança, e a conjuntura histórico-política, sociocultural e subjetiva das mulheres refaz-se a cada passo, entre perdas e ganhos, arrebatando sempre uma nova conquista de cada experiência, inclusive, no mercado de trabalho, conforme refletido no próximo capítulo.

4 “DA PLATEIA AO PALCO”: MULHER, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: DE QUEM? PARA QUEM?

As determinações sociais de gênero, desde as brincadeiras infantis, incidem sobre a formação das mulheres buscando determinar as condições sociais destas, inclusive em relação ao exercício profissional. A formação profissional e tecnológica é historicamente associada ao masculino, a presença das mulheres nesse ambiente educacional acarreta para elas diversos tipos de opressões, que se replicam no mundo do trabalho, e podem influenciar na construção da subjetividade, afetando negativamente a autoestima e deturpando a autoimagem profissional, situações férteis para o desenvolvimento da Síndrome do Impostor, a qual será melhor explanada na subsecção 4.4.2 desse capítulo.

4.1 A CONDIÇÃO FEMININA E A SOCIALIZAÇÃO PARA O TRABALHO

As concepções sobre masculino e feminino perpassadas por pais, mães, professores/as e outras pessoas de referência para crianças e jovens, em parceria com veículos digitais de comunicação, influenciam diretamente no modelo de identidade construído, assim como nos interesses profissionais e expectativas acerca de si. As ferramentas usadas para inculcar ideologias parecem inofensivas e estão por toda parte.

[...] histórias infantis, contos de fadas, músicas, novelas, canções, lições escolares, missas de domingo etc. [...] Quantos filmes assistimos em que as mulheres se atacam, se mutilam, humilham umas às outras para serem as escolhidas pelo belo, bravo e rico mocinho? Quantas vezes vimos na TV, mulheres lavarem pratos, fazerem a comida, cuidarem dos filhos enquanto os homens atuam como desbravadores, criadores de benefícios para a humanidade e fazedores de revolução? [...] Somos representadas como submissas, passivas, objetos de consumo e estímulos ao consumismo. Presas diariamente por ilusões que nos são inculcadas desde crianças à idade adulta (SANTOS, 2019, p. 64-65).

As opressões sobre as mulheres ocorrem, geralmente, de forma silenciosa, pela via simbólica da comunicação intersubjetiva, seja nos espaços íntimos (na família, entre amigos) e/ou nas esferas sociais (escola, igreja, trabalho) (SAAVEDRA; TAVEIRA; SILVA, 2010).

Os brinquedos são artefatos culturais que produzem significados de gênero, visando corroborar com a transformação de meninos e meninas em homens e mulheres. Na infância, as meninas são autorizadas a brincar de bonecas e manusear instrumentos de cozinha e de limpeza da casa, enquanto os meninos têm acesso a carrinhos, robôs e outros objetos que

utilizam tecnologias, e que remetem à luta, guerra, violência, aventura etc.. As experiências do brincar desenvolvem habilidades que contribuirão com as práticas educacionais e, mais tarde, com as laborais.

Os significados de gênero têm sido produzidos mediante sistema de signos e artefatos culturais, em condições históricas de fabricação em dispositivos de poder (Foucault, 2012). As práticas cotidianas refletem o caráter diluído das relações de poder, que podem ser observadas pela maneira como valores e significados são produzidos. Estes, em si, não apresentam valência positiva ou negativa, pois são agenciados dialógica e coletivamente, na relação entre sujeitos, exercendo impacto no controle dos corpos, da sexualidade e da produção de subjetividades (SANTOS; BARBATO; DELMONDEZ, 2018, p. 760).

Com isso, a divisão sexual do trabalho ampara-se em estereótipos de gênero, construídos com base em fatores biológicos e culturais, a partir dos quais se justifica as determinações de comportamentos relacionados ao corpo físico e às vivências socioemocionais para cada sexo. A educação orientada ao exercício de papéis sociais com base no gênero oferece às crianças um rol de possibilidades e de impossibilidades que se colocam através dos discursos sociais. Os homens são destinados a assumir o papel dos provedores/caçadores por possuírem “maior força física, a capacidade de correr mais rápido e levantar mais peso e a maior agressividade” (LERNER, 2019, p. 40), enquanto às mulheres, “cujo aparato biológico a destina à maternidade e aos cuidados com o outro” (LERNER, 2019, p. 40), é reservado o lugar de vulnerabilidade e dependência da proteção masculina. Posturas sociais delimitadas para os homens não são consideradas adequadas às mulheres e vice-versa, e a rede de fiscalização patriarcal está sempre a postos para flagrar e conter comportamentos desviantes do *ethos*, ou seja, do padrão estabelecido.

Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras [...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos* sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes [...] (BOURDIEU, 2007a, p. 41-42).

Assim, há trabalhos que são permitidos a ambos os gêneros, também “existem lugares praticamente proibidos às mulheres – políticos, judiciários, intelectuais, e até esportivos [...]” (PERROT, 1998, p. 37), assim como outros que lhes são praticamente reservados, como, por exemplo, o trabalho doméstico. De acordo com Lerner (2019), o patriarcado:

[...] estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta (LERNER, 2019, p. 17).

Dessa forma, a mulher já nasce com uma demanda de trabalho doméstico e de cuidado com familiares e/ou filhos atribuída a si devido ao sexo, e quando decide exercer uma profissão ou trabalho formal tem que acumular múltiplas jornadas de trabalho diárias. Mantê-las limitadas à esfera doméstica, sem receber pelo trabalho desempenhado, ou exercer uma atividade fora do lar recebendo um valor aquém do recebido pelo homem para o desempenho da mesma tarefa, é estratégico para a manutenção da relação de dominação masculina (LERNER, 2019).

Tal mecanismo de poder corrobora formas de coação suplantadas à condição feminina, e não é demasiado deduzir que esta lógica daninha é cultivada, até mesmo, no contexto formativo, conforme discutido na próxima seção.

4.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA MULHER: UM PRINCÍPIO EDUCATIVO?

No Brasil, a rede de educação profissional iniciou-se com as Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA's), inauguradas em 1909, isto é, duas décadas após a libertação da escravatura, num contexto em que várias famílias não tinham acesso à terra, a empregos ou chances informais de gerar renda para seu sustento. O objetivo do governo era ensinar um ofício aos jovens ociosos, como forma de prepará-los para o trabalho e manter o controle social (BEZERRA, 2017).

No decorrer do processo histórico, as legislações transformaram as EAA's em *Lyceus* Industriais/Profissionais, em seguida, em Escolas Técnicas Federais (ETF's), posteriormente, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BEZERRA, 2017) e, por fim, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's). Os IFE's foram instituídos em 2008, com a proposta de implementação de um ensino técnico-integrado ao Ensino Médio, baseado na politecnia e nos princípios da formação humana integral. Aproveitaram a estrutura física das escolas técnicas existentes e também criaram novas.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O

horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p. 161)

A proposta da politecnia é formação ampla dos técnicos para que dominem os fundamentos científicos das diferentes técnicas e a contextualização destas na totalidade do processo produtivo. Assim, ao invés de adestrar em uma habilidade, o ensino médio conduzirá a uma formação geral que explicita a relação social entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atualmente, com 21 (vinte e uma) unidades no território paraibano. Oferta cursos nos níveis de ensino técnico, superior e pós-graduação, o nível técnico subdivide-se nas modalidades técnico-integrado ao ensino médio e técnico subsequente, este último orientado para quem já concluiu o ensino médio (IFPB, 2021). A missão institucional consiste em:

Ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática (IFPB, 2021, p. 1).

Neste sentido, a formação técnico-científica e a formação humanista não são antagônicas, “[...] ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 90).

O Campus João Pessoa do IFPB teve sua história iniciada com a EAA, portanto, possui 113 anos de história e, atualmente, oferta cursos em todos os níveis e modalidades formativas, com exceção da educação infantil e do ensino fundamental. O ingresso aos cursos técnico-integrados ao Ensino Médio ocorre através de processo seletivo público anual que, atualmente, através da avaliação do histórico escolar, aprova 40 (quarenta) estudantes por turma, sendo o Curso Técnico-Integrado de Eletrotécnica o único curso a receber duas turmas anuais, uma no turno matutino e outra no vespertino (IFPB, 2019).

Sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar

profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008, p. 147).

As instituições de formação profissional e tecnológica têm como objetivo principal educar para o mundo do trabalho utilizando o próprio trabalho como princípio educativo, visando alcançar à missão institucional de formação cidadã para atuação no trabalho e contribuição para uma sociedade mais equânime.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (MEC, 2007, p. 45).

Segundo Saviani (2007), quando se nega a alguém o acesso ao conhecimento amplo, quando se furta das pessoas a condição de compreender, discutir e questionar as formas de organização da sociedade e de ocupação dos lugares sociais impede-se o exercício da cidadania.

Tendo em vista que a Rede Federal de Ensino compreende as instituições de maior relevância quando se trata da oferta de educação profissional no país, estando inserida no contexto social já mencionado, não está imune às práticas sociais adotadas pelo sistema. Assim, por ofertar cursos de formação profissional e tecnológica em áreas culturalmente associadas à presença masculina, é que se torna tão importante investigar como se dá a participação feminina nesse contexto, a partir das práticas e desafios a que estas mulheres estão sujeitas no cotidiano escolar, principalmente nos espaços e áreas culturalmente associados à figura masculina (PEREIRA, 2020, p. 36-37).

Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT (BRASIL, 2022b), o Curso Técnico em Eletrotécnica integra o eixo tecnológico de controle e processos industriais, e tal eixo “contempla tecnologias de apoio à infraestrutura e aos processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos envolvidos na manutenção de máquinas navais, industriais ou de locomoção [...]” (BRASIL, 2022b, p. 88) empregados na atividade produtiva. Segundo o perfil profissional de conclusão, o técnico em eletrotécnica estará habilitado a:

Planejar, controlar e executar a instalação e a manutenção de sistemas e instalações elétricas industriais, prediais e residenciais, considerando as normas, os padrões e os requisitos técnicos de qualidade, saúde e segurança e de meio ambiente; Elaborar e desenvolver projetos de instalações elétricas industriais, prediais e residenciais, sistemas de acionamentos elétricos e de

automação industrial e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em edificações; Aplicar medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas; Elaborar e desenvolver programação e parametrização de sistemas de acionamentos eletrônicos industriais; Planejar e executar instalação e manutenção de sistemas de aterramento e de descargas atmosféricas em edificações residenciais, comerciais e industriais; Reconhecer tecnologias inovadoras presentes no segmento visando a atender às transformações digitais na sociedade (BRASIL, 2022b, p. 101).

A formação técnica em Eletrotécnica dever ter carga horária mínima de 1.200 horas, e possibilita ao/à profissional a atuação na geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, em laboratórios de controle de qualidade, calibração e manutenção, em indústrias de fabricação de máquinas e equipamentos elétricos e em empresas de telecomunicações (BRASIL, 2022b).

O projeto pedagógico do curso técnico em eletrotécnica considera, entre os princípios formadores para a organização do currículo, o trabalho como princípio educativo, quando assim aduz:

[...] o trabalho na sua dimensão de criação do ser humano (ontocriativo) e nas formas históricas que o trabalho assume nas sociedades de classes, no sentido de desenvolver os fundamentos das diversas ciências, facultando aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e quantos se destina a riqueza produzida, na medida em que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes (IFPB, 2006).

Considerando as possibilidades de verticalização do Curso Técnico-integrado em Eletrotécnica para cursos de graduação, o CNCT (BRASIL, 2022b), aponta várias opções, dentre as quais, o curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica que, por sua vez, também é ofertado no IFPB, Campus JP, com carga horária mínima de 3.980 horas, e ingresso semestral de 40 (quarenta) estudantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), processo que utiliza a nota ENEM para classificar os candidatos e está vinculado ao Ministério da Educação. A forma de organização curricular do curso tem como objetivo desenvolver habilidades e competências que permitam à/ao egressa/o:

Aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia; Projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados; Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos; Planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia; Identificar, formular e resolver problemas de engenharia; Desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas; Supervisionar a

operação e a manutenção de sistemas; Avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas; Comunicar-se eficientemente nas formas escrita, orla e gráfica; Atuar em equipes multidisciplinares; Compreender e aplicar a ética e responsabilidades profissionais; Avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental; Avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia; Assumir a postura de permanente busca de atualização profissional (IFPB, 2014, p. 40-41).

De acordo com O projeto pedagógico do curso (PPC),

O engenheiro [*sic.*] egresso do Curso de Engenharia Elétrica do IFPB apresenta uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, sendo capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (IFPB, 2014, p. 41).

Com base na análise do disposto no CNCT e no projeto pedagógico do Curso Técnico-integrado em Eletrotécnica, assim como no projeto pedagógico do Curso Bacharelado em Engenharia Elétrica da instituição, é possível afirmar que, para o acesso aos cursos ou para o exercício das atribuições relacionadas ao perfil do/a profissional egresso/a, não há nenhuma limitação de atuação que se refira à questão do gênero, muito embora tais PPCs também não ponderem sobre a questão, destacando a posição da mulher no cenário da formação em engenharia.

As mulheres, ao longo da história, conseguiram ingressar na educação e no mundo do trabalho produtivo, entretanto, isso não significa o alcance de igualdade de condições, uma vez que ainda existem pragmáticas gestoras em organizações públicas, privadas e/ou do Terceiro Setor, e áreas de formação/atuação que são predominantemente valorativas à dominação masculina e seus engendramentos de ordem patriarcais, realidade a partir da qual apresenta assimetrias profundas entre o binarismo sexo-gênero, notadamente na concepção tradicional entre homem e mulher. Entre as áreas de conhecimento e atuação, podemos citar como exemplo Ciências Tecnológicas, Engenharias e Matemática (CTEM) etc. Áreas de conhecimento como a Engenharia, especificamente, que envolve cálculos, raciocínio lógico, práticas de poder e liderança, foram, ao longo do tempo, demarcadas com exclusividade para os homens (SAAVEDRA; TAVEIRA; SILVA, 2010).

O reduzido número de mulheres que optam pelas CTEM pode ser explicado da seguinte forma:

[...] com as baixas expectativas de autoeficácia para domínios socialmente associados ao masculino, tudo leva a crer que as jovens podem ter, no momento da tomada de decisão face à carreira, consciência de papéis tradicionais mais femininos ou masculinos (Lobato & Koller, 2003) e de que certas profissões, nomeadamente as mais ligadas às Ciências e Tecnologias, tornam difícil a gestão dos papéis profissionais, familiares e domésticos (Saavedra & Taveira, 2007) (SAAVEDRA; TAVEIRA; SILVA, 2010, p. 52).

Aproveitando a conquista do acesso ao mundo acadêmico e profissional, mesmo diante das desigualdades de condições impostas socialmente, algumas mulheres optam por ingressar em cursos e participar ativamente em áreas como a CTEM, mesmo que, historicamente, reservadas aos homens. De acordo com Saueressig (2020, p. 70),

Espaços educacionais e de formação profissional reproduzem relações e mecanismos de poder referentes a diversos marcadores sociais, como de gênero e de raça, e, espaços dedicados à formação em áreas de conhecimento e de atuação socialmente tidos como masculinos tendem a reproduzir violências de gênero [...]

Em se tratando do ambiente da educação profissional e tecnológica, as mulheres são alvos de violência e subestimação, mesmo quando matriculadas em cursos compostos majoritariamente por mulheres, como no Curso Técnico de Eventos do Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul) - Campus Sapucaia do Sul.

[...] não constitui uma ciência dura e, portanto, não é vista com o mesmo status dos cursos técnicos em mecânica e em informática, por exemplo. Esse preconceito com áreas de conhecimento ligadas às ciências humanas também aparece como sendo discurso de docentes, de acordo com algumas entrevistas, e pode estar intrinsecamente ligado a um modelo de ensino técnico que não leva em consideração os conceitos de politécnica e educação integrada que norteiam os Institutos Federais (SAUERESSIG, 2020, p. 73).

Em uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul), Saueressig (2020) analisou relações de gênero e formas de violência no Campus Sapucaia do Sul. Atas de conselhos de classe foram averiguadas e se constatou registros de violências praticadas por docentes, em sala de aula, no Curso Técnico em Eventos, direcionadas às estudantes mulheres, por intermédio de escritas (de maneira explícita ou velada), categorizadas como “comentários machistas e grosseiros”, “colocações desnecessárias”, “brincadeiras fora de hora, inadequadas e sem limites”, “piadas ofensivas”, “interrupções nas falas das alunas”, “inconveniente e debochado em assuntos e comentários”,

“falta de respeito e grosseria”, entre outras. Consta, também, entre os relatos das estudantes denúncias de “[...] comportamento intimidador, desmotivador, opressivo, não acessível [...]” (SAUERESSIG, 2020, p. 71).

Os registros escritos revelam e comprovam o predomínio da concepção tecnicista em docentes e a existência de práticas violentas, explícitas e simbólicas, contra as mulheres no contexto educacional da formação profissional e tecnológica, mesmo em cursos técnicos com maioria de mulheres.

Em razão disso, é possível afirmarmos que, muitas vezes, a escola exerce um papel fundamental na gênese e/ou agravamento do processo de opressão às mulheres, tornando-se cúmplice dos arbítrios deflagrados contra aqueles que não são “machos” e que são postos, pela força simbólica dos mandos, no degrau de sua própria inferioridade. Com isso, a escola torna-se responsável por produzir “indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação [...]” (BOURDIEU, 2007b, p. 206), em consonância com as imposições socioculturais. Seria ingênuo não reconhecer que a escola é responsável por transmitir a cultura através dos seus conteúdos (BOURDIEU, 2007b), sejam explícitos ou ocultos, com vistas a cumprir “[...] a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente *individual e comum*” (BOURDIEU, 2007b, p. 212).

De acordo com Saueressig (2020, p. 80),

Estas experiências relacionais de gênero nos espaços educativos constituem a construção das subjetividades das(os) estudantes, que modelam (e limitam) a visão e a reflexão sobre a profissão que irão exercer, além de definir as identidades profissionais e os posicionamentos enquanto pessoas inseridas em estruturas hierárquicas, seja no ambiente escolar, ou em qualquer outro espaço na sociedade. E são experiências observadas não apenas na Instituição a qual essa pesquisa se dedica, mas nos espaços educacionais de cursos constituídos social e historicamente como masculinos, independente do grau de graduação.

Desse modo, não há como não associar a escola como um espaço de opressões, porém, segundo Bourdieu (2012, p. 10), a escola também “[...] é um campo de ação imensa que se encontra aberto às lutas feministas, chamadas então a assumir um papel original, e bem definido, no seio mesmo das lutas políticas contra todas as formas de dominação”.

Comprova-se, assim, a importância e a necessidade de proporcionar espaços para de debate sobre questões de gênero na escola, no sentido de levar os estudantes a refletir sobre como se constroem as relações sociais patriarcais que promovem a desigualdade entre homens e mulheres, assim como ressalta Silvino e Henrique (2017, p. 1),

A escola, como formadora de opiniões, tem o dever de estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos(ãs). Para haver o convívio respeitoso entre seres humanos, no combate as exclusões, dominações e tantas outras formas de preconceitos existentes na sociedade. Começando desnaturalizar, as opressões que se têm na educação “tradicional” escolar com a introdução da discussão da temática em questão.

Por conseguinte, para avançar na caminhada rumo ao alcance da missão institucional de formação humanística o IFPB, enquanto instituição educacional centenária, precisa intensificar os debates sobre gênero, em especial, no que se refere à atuação das mulheres na educação profissional e tecnológica, bem como no mundo do trabalho.

Dialogar sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos que engendram as determinações de gênero contribui para o desenvolvimento de sujeitos com atuação pessoal/profissional crítica, ética e humanística, e conseqüentemente, para a construção de relações sociais mais inclusivas e democráticas.

Como as estruturas sociais são engendradas em função da dominação masculina, as vivências familiares, continuadas na formação educacional, replicam-se no mundo do trabalho. A desproporção, a desigualdade de gênero que sobrecarrega a mulher em jornadas múltiplas, exaustivas pelo acúmulo de responsabilidades, com salários inferiores, menosprezo, assédio e falta de reconhecimento incidem sobre o corpo e mente produzindo esgotamento, tema explanado na seção que segue.

4.3 O ESGOTAMENTO DO CORPO MANDADO: DESIGUALDADE DE GÊNERO NO MUNDO DO TRABALHO

As formas de exploração do trabalho no modelo de sociedade disciplinar eram marcadas pela coerção e controle, entretanto, com os avanços tecnológicos da cultura digital foi se instalando a sociedade do desempenho, da “liberdade autocontrolada”. “No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (HAN, 2015, p. 24). Em que pese tudo isso, o trabalho pelo trabalho passa a ser questionado como dinâmica do desenvolvimento neocapitalista, uma vez que “a queda da instância dominadora não leva à liberdade. [...] O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração” (HAN, 2015, p. 29-30), gerando nos/as trabalhadores/as estados psíquicos de cansaço e esgotamento excessivos.

As carreiras acadêmicas, e também nas empresas, sendo baseadas no modelo tradicional masculino de participação no mercado de trabalho, implicam muitas horas de trabalho, com dedicação total e sem quaisquer outras obrigações sociais (Cozzens, 2004; Rees, 2004) o que dificulta, mais para as mulheres do que para os homens, a gestão de diversos papéis de vida (SAAVEDRA; TAVEIRA; SILVA, 2010, p. 53).

A jornada de oito horas diárias de trabalho foi determinada na “[...] esfera do trabalho assalariado, pensado até então apenas em torno do trabalho produtivo e da figura do trabalhador masculino, qualificado, branco” (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 265), sem levar em consideração o tempo para desempenho de atividades domésticas e cuidados familiares.

Foi com a tomada de consciência de uma opressão específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente evidente que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 264).

Homens e mulheres estão socialmente submetidos a essa nova forma de exploração laboral, mas as mulheres são mais impactadas devido ao acúmulo de múltiplas jornadas e múltiplas responsabilidades e afazeres. Em uma pesquisa realizada com mulheres consideradas com carreiras de sucesso observou-se que estas:

[...] são mais propensas a ter muito mais responsabilidades do que homens em posições semelhantes. Além de sua carreira, trabalho, ou posição acadêmica, elas esperam de si mesmas e são esperadas pela sociedade que assumam muitas responsabilidades e cuidar do lar e de quaisquer crianças, trabalhar em seus relacionamentos, cuidar pais e família, etc. Espera-se que eles se saiam bem em seus trabalhos e façam todo o resto. Isto é certo que eles tenham carreiras, desde que cumpram todos os seus outros deveres primeiro. Culpa sobre a carreira é uma experiência comum (CLANCE; O'TOOLE, 1988, p. 3).

O movimento das mulheres alcançou conquistas importantes, como o direito ao voto e à educação, que demonstraram o poder da organização para luta entre as pessoas que sofrem opressões semelhantes. Entretanto, o direito de as mulheres estarem presentes em espaços de trabalho outrora demarcados para homens não garante a efetiva igualdade de condições, conforme já enfatizado anteriormente.

Na atuação no mercado de trabalho, principalmente em áreas de predominância masculina, as mulheres vivenciam constrangimentos relacionados à atuação profissional, entre os quais, Saavedra, Taveira e Silva (2010, p. 52) destacam:

[...] a discriminação na contratação e nas promoções, a falta de capital social (Etzkowitz, Kemelgor, & Uzzi, 2000) e a falta de apoio no trabalho (Sonnert & Holton, 1996; Xu, 2008), bem como conflitos entre a carreira e família (Cinamon & Hason, 2005; Graf & Diogo, 2009; Peake & Harris, 2002).

De acordo com Saueressig (2020, p. 34), “há também a discriminação de mulheres casadas e/ou mães na hora de contratar funcionárias (OGIDO; SCHOR, 2012) e na promoção das mulheres que já fazem parte do quadro profissional [...]” o que indica sexismo nas seleções e nas progressões profissionais.

De acordo com Bourdieu (2007a, p. 67),

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Como as mulheres estão em menor número das áreas da CTEM, a tendência é que tenham mais dificuldades de estabelecer as relações ou criar vínculos com o grupo, na perspectiva de construção de seu capital social, conforme enfatiza Bourdieu (2007a), tangenciando a invisibilidade nos níveis tácitos e gerenciais.

[...] devido à entrada recente das mulheres nestes meios, bem como ao seu isolamento profissional, as mulheres parecem ter bastante menos redes sociais do que os homens tanto dentro com fora dos seus departamentos. Para ultrapassar esta falta de capital social as mulheres, mais do que os homens, precisam de ter um maior capital de conhecimento, ou seja, precisam de trabalhar muito mais para demonstrar o seu valor e serem aceita pelos colegas. (SAAVEDRA; TAVEIRA; SILVA, 2010, p. 52).

Como estão em menor número nas áreas da CTEM, elas enfrentam o estranhamento pela presença e a resistência à ocupação de posições de poder e liderança. Ainda que demonstrem competência profissional, as mulheres são vistas pelas lentes dos estereótipos de gênero os quais são alimentados por uma ideologia que consiste na “[...] redução do conhecimento à fachada. [...] O conhecimento, que deveria ser um processo de encontro e disposição para a alteridade que o representa, sucumbe à negação” (TIBURI, 2020, p. 136).

Não existe a proibição legal de mulheres frequentarem espaços profissionais compreendidos como predominantemente masculinos, entretanto, sutilmente elas podem sofrer diversas formas de opressão que podem gerar culpa ou sentimento de incompetência. Os adoecimentos psíquicos relacionados ao trabalho como a “[...] Síndrome de Burnout não expressa o *si-mesmo* esgotado, mas antes a alma consumida [...] os mandatos e proibições da sociedade disciplinar dão lugar à responsabilidade própria e à iniciativa” (HAN, 2015, p. 27).

A igualdade no mercado de trabalho encontra-se no rol das conquistas históricas ainda almeçadas, especialmente no que se refere à questão salarial entre homens e mulheres no desempenho da mesma função.

Citando Antunes, Saueressig (2020, p. 35) enfatiza que:

Além da opressão na vida privada e doméstica, a autora também cita a exploração das mulheres pelo capital nas fábricas, considerando-as mais dóceis e menos propensas a revoltas, mais dedicadas ao trabalho, e pagando menos do que aos homens por considerá-las fisicamente fracas. O capital se apropria diferentemente da força de trabalho feminina, e intensifica a desigualdade: a precarização dos salários, das condições de trabalho, dos direitos das mulheres trabalhadoras tem sido mais intensa do que dos homens.

O capitalismo exerce uma exploração sobre os corpos que, no caso das mulheres, dá-se nos âmbitos econômico, físico e estético (TIBURI, 2020).

Corpos de mulheres ou corpos socialmente identificados como de mulheres. Corpos objetificados, territórios com fronteiras questionáveis e invadidas e desrespeitadas. Pessoas que vivem nesses corpos são convidadas a se sentirem culpadas e envergonhadas invasão sofrida tanto pelo fato em si quanto pelo resultado. Quando a intimidade não se configura como espaço de direita e de proteção pode se constituir em ambiente restritivo de martírio e autopunição no qual o silêncio deseja evitar o julgamento, assim a intimidade tende a se converter em solidão, se tornar isolamento, gerar impotência e enfermidade (SANTOS, 2019, p. 166).

Os corpos das mulheres são tematizados “[...] publicamente, mesmo em sua intimidade: depilação, peso, menstruação, forma, procriação, aborto [...]” (SANTOS, 2019, p. 79). A objetificação do corpo feminino desencadeia uma das formas mais graves de opressão e violência contra as mulheres no ambiente de trabalho, que é o assédio sexual, que consiste em:

[...] uma violência de gênero calcada na noção patriarcal de submissão da mulher [...] O assédio sexual é uma afronta à dignidade das trabalhadoras e

impede as mulheres de agirem de acordo com suas capacidades. São comentários, piadas, expressões de cunho sexual, convites insistentes, chantagens, entre outros comportamentos, que às vezes, devido à ideologia patriarcal e à posição social e econômica das mulheres em relação aos empregadores, não são reconhecidos pela sociedade e até pela justiça como assédio sexual (DIAS, 2008). [...] As mulheres são tratadas como objetos da prerrogativa sexual dos homens, e isso em nada está ligado à sexualidade, ou a jogos de sedução. O assédio sexual representa ‘uma expressão exacerbada do sexismo e uma das formas mais nefastas e sutis de violação das mulheres’ (DIAS, 2008, p. 14) (SAUERESSIG, 2020, p. 36).

Sem sombra de dúvidas, podemos dizer que o assédio sexual é o problema opressivo que mais viola a dignidade feminina no contexto das organizações. A subjugação ao uso do corpo alheio, ao usufruto dos prazeres incondicionalmente às vontades da outra pessoa, o menosprezo à dignidade da mulher, o desrespeito à condição humana etc. perfazem as cicatrizes com as quais as mulheres, muitas vezes, são obrigadas a carregar, depois de muitas dores para fechar feridas internas que assolam a alma, fruto do assédio sexual no mundo do trabalho.

Com base nisso, há de se supor que, historicamente, mulheres que adentraram a CTEM, e se tornaram profissionais da área tiveram, e têm, mais chances de sofrerem aliciamentos com conotação sexual. No entanto, mesmo tão degradante, as mulheres mantêm-se firmes em suas missões, e povoam as engenharias com significativa contribuição, conforme veremos a seguir.

4.4.1 “Engenharia de saias sim, senhor!”

As mulheres representam 51,8% da população brasileira, ou seja, existem em maior número do que os homens, entretanto continuam ocupando posições de subordinação (IBGE, 2022). Elas progrediram na educação e na participação social, entretanto existem sérias barreiras que impedem a participação no mercado de trabalho em condições equiparadas às dos homens, especialmente em profissões que são historicamente associadas ao fazer masculino. Por exemplo, a “[...] engenharia é uma daquelas profissões que ainda é bastante resistente à entrada e à ascensão feminina, apesar de isso também estar evoluindo no curso do tempo, mas de uma forma muito, muito lenta [...]” (LOMBARDI, 2018, p. 28).

A engenharia é uma profissão de origem militar que oferece algumas situações de trabalho desconfortáveis independente do gênero, “se pensarmos em canteiros de obras, por exemplo, é desconfortável tanto para os homens quanto para as mulheres. E essa é uma das razões invocadas para justificar a menor presença feminina [...]” (LOMBARDI, 2018, p. 28).

Especificidades como esta intensificam a predominância de homens e a resistência à atuação das mulheres.

A necessidade de comandar equipes, composta majoritariamente por homens, também se apresenta como um fator de exclusão das mulheres, por estas serem consideradas como frágeis. A resistência à liderança das mulheres é nutrida pelas lentes dos estereótipos, a emotividade atribuída a elas não se alinha à racionalidade necessária ao exercício da engenharia (LOMBARDI, 2018).

Existem situações explícitas de discriminação e de violência nos locais de trabalho dirigidas ao sexo feminino. [...] as capacidades técnicas de algumas engenheiras têm sido subestimadas repetidamente, o que se tornou uma motivação para trabalhar mais do que engenheiros e aceitar vários tipos de desafios. (LOMBARDI, 2017, p. 112).

Uma vez que são subestimadas em sua capacidade técnica e socioemocional, as mulheres engenheiras tendem a trabalhar mais do que os homens para obter algum reconhecimento, o qual nem sempre é alcançado, mesmo diante do esforço redobrado. “Um protagonismo sem restrições, quase heroico, é esperado das engenheiras, assumindo a disponibilidade total que se espera dos homens [...]” (LOMBARDI, 2017, p. 141). Esta sobrecarga alia-se às jornadas relativas à vida doméstica e aos cuidados com os familiares tendendo levar corpo e mente ao esgotamento.

De acordo com Lombardi (2017), para a manutenção da engenharia como uma profissão com predominância masculina existe a imposição às mulheres de outras barreiras como as salariais, de resistência à ascensão hierárquica, além das que são criminosas, a exemplo dos assédios moral e sexual. Assim, o número crescente de mulheres em exercício profissional na engenharia não indica equidade, estas permanecem submetidas às relações de poder advindas da divisão sexual do trabalho.

As mulheres que conseguem se sobressair ao machismo estrutural e alcançam êxito no trabalho como engenheiras costumam adotar modos de agir e pensar considerados “duros”, como forma de resistir e sobreviver às adversidades impostas pelo patriarcado. Isso se torna mais necessário quando são recém-formadas, pois “para serem ouvidas, as residentes devem se endurecer, principalmente no início da carreira, pois, além de mulheres, elas são jovens [...]” (LOMBARDI, 2017, p. 140).

Estando em número reduzido, “[...] em 2013, por exemplo, pouco menos de 18% dos empregos de engenheiro eram ocupados por mulheres” (LOMBARDI, 2018, p. 31), não tendem a formar coletivos femininos para reivindicação de ambientes nos quais não tenham

que moldar seu comportamento à rudeza masculina. “Assim, questões importantes que vão para além do acesso ainda precisam ser aprofundadas e melhor discutidas, como as barreiras enfrentadas pelas alunas ao longo do curso e pelas engenheiras ao adentrarem nos ambientes de trabalho” (MATA, 2020, p. 55).

Ações importantes vêm sendo desenvolvidas com o intuito de aumentar o número de mulheres na ciência, como também fomentar a articulação entre as mesmas e o fortalecimento da luta por equidade. Um exemplo é o Programa Mulher e Ciência que “[...] tem como objetivos estimular a produção científica e a reflexão a respeito das relações de gênero, mulheres e feminismos no país e estimular a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas (MATA, 2020, p. 32-33).

Existem outros movimentos de resistência nos âmbitos educacional e profissional, mesmo diante de todos os percalços. Na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), foi criado um grupo de estudos de gênero, com estudantes e professores, homens e mulheres, para discutir o machismo na escola e na universidade (LOMBARDI, 2018). Ações educacionais como estas são importantes espaços de desconstrução das ideias de inferioridade que as mulheres acabam assimilando individualmente ao longo de sua trajetória socioeducacional.

Exemplos de vitórias coletivas no âmbito profissional foram a “consolidação, inclusive em termos de estatuto, da diretoria da mulher na Federação Interestadual de Sindicatos de Engenheiros (Fisenge)” (LOMBARDI, 2018, p. 35), e a conquista de “[...] três selos de equidade do programa Pró-Equidade de Gênero e Raça internos do Crea” (LOMBARDI, 2018, p. 35).

Para que esse cenário se reverta gradativamente e o ambiente laboral na engenharia torne-se receptivo às mulheres é necessária a compreensão de que “o número de engenheiras em cargos mais elevados na hierarquia organizacional é mais benéfico para toda a sociedade, pois vai gerar maiores benefícios econômicos e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento social [...]” (CORRALES, 2016). Assim como, é imprescindível que as empresas participem do processo, incluindo nas ações de responsabilidade social estratégias para reduzir as opressões que elas vivenciam nos espaços de trabalho, e que fomentem “[...] políticas de “tolerância zero” relativamente ao assédio sexual e à discriminação e aquelas que promovem a igualdade de contratação, reconhecimento e promoção [...]” (SAAVEDRA; TAVEIRA; SILVA, 2010, p. 57).

4.4.2 Aportes históricos e intrapsíquicos do Fenômeno do Impostorismo

Em que pese a discussão implementada nas seções anteriores, ressaltando os condicionantes históricos e socioculturais deferidos como padronização à condição feminina, há de se supor que mulheres engenheiras, que desbravam a luta cotidiana para se firmarem no mercado de trabalho como profissionais em um espaço contingenciado pela dominação masculina e patriarcal, podem desenvolver níveis acentuados de impostorismo, o que tende a desvanecer ainda mais o enfrentamento de sua luta, já que causa severos desgastes emocionais e sofrimento psíquico.

Desta feita, podemos dizer que o fenômeno do impostor é um reflexo civilizatório de uma (i)lógica produtiva, da sociedade do cansaço, das injustiças sociais, das desproporções de gênero e do desrespeito às diferenças, das desigualdades colonizadoras, das patologias neoliberais capitalistas, das extravagâncias formativas e suas ideias de competências quase supra-humanas de hipertrabalho e de lucro para o atendimento do mercado de capital, que na esfera intra e intersubjetiva assola as coletividades, com traços mais marcantes, quiçá, em alguns grupos humanos minoritários, a exemplo da mulher.

Ainda na década de 70, na cidade de Atlanta (Geórgia – Estados Unidos da América), um estudo foi realizado com 150 mulheres que ocupavam espaços sociais e acadêmicos considerados de sucesso. A análise dos resultados mostrou que a maioria da amostra estudada demonstrou insegurança e sentimento de que estava enganando os outros em relação à sua capacidade intelectual, considerando-se impostoras e atribuindo o sucesso de suas realizações à sorte ou a um extremado esforço, mas nunca à sua própria competência. As conclusões dessa pesquisa levaram as pesquisadoras Pauline Clance e Suzanne Imes a elaborar uma escala para mensurar o que denominaram de “Fenômeno do Impostor” (FI) ou “Síndrome do Impostor” (SI). Conforme dito alhures, apesar do uso da palavra “síndrome”, o conjunto de comportamentos ou sintomas não está classificado formalmente como uma doença (CLANCE; O'TOOLE, 1988).

Os resultados apontaram que as participantes não se consideravam competentes e relatavam com frequência sintomas clínicos como “[...] ansiedade generalizada, falta de autoconfiança, depressão e frustração relacionada à incapacidade de atender aos padrões autoimpostos de realização” (CLANCE; IMES, 1978, p. 242), notadamente relacionados à atuação profissional.

Outros comportamentos que podem indicar a presença do Fenômeno do Impostor são “a rigidez sobre tarefas e objetivos” (CLANCE; O'TOOLE, 1988, p. 5), quando seu padrão de

excelência se confunde com a perfeição, e a “disparidade entre o que a cliente aparentemente é capaz e os objetivos que ele estabelece para ela mesma” (CLANCE; O'TOOLE, 1988, p. 5). É comum que as evidências externas que comprovam a competência, como os elogios, sejam negadas veementemente, haja vista que o espírito do impostorismo “grita” à consciência com a força de uma negação sobre o dito, uma autoimagem degradante que desfere sobre si mesma o peso da menos valia.

De acordo com Harvey (1981, p. 7-8),

‘Impostores’, por outro lado, mesmo depois de ganhar elogios e aprovação por suas habilidades intelectuais demonstradas, não passam a se ver como verdadeiramente brilhantes e capazes. Em vez de internalizar o papel de grande realizador, com suas recompensas associadas, o ‘impostor’ vivencia a distância do papel, acreditando que o sucesso, elogios e aprovação significam simplesmente que ele ou ela enganou outros pessoas.

Os sentimentos internos de falta de competência conflitam com as percepções externas de reconhecimento da capacidade, produzindo o conflito da dissonância entre o papel e o autoconceito (HARVEY, 1981), instaurando desajustes (in)conscientes que balizam o limite entre o equilíbrio e a vertigem emocional, e que a longo prazo pode trazer serias consequências para o corpo e para a mente.

Desta feita, o “FI torna-se um problema de difícil identificação, o medo e a vergonha fazem as mulheres guardarem seus sentimentos em segredo” (CLANCE; IMES, 1978, p. 245), como se aquele problema, quando racionalizado à percepção íntima, fizesse parte de um manancial de sensações internas eminentemente pessoal. Se não bastasse tudo isso, uma das consequências corresponde às incertezas de trazer à tona esses “fantasmas”, já que implicaria em perigo às mulheres que, de tantas guerras vencidas para chegarem até aquela posição profissional, arriscariam pôr, em declínio, seus próprios resultados.

Segundo Clance e Imes (1978, p. 245), esse sigilo ocorre uma vez que

a ‘impostora’ está convencida de que sua crença está correta, que nada poderia ser feito para mudá-la de qualquer maneira. Ela também acredita que se ela revelasse seus supostos indícios de falsidade encontraria críticas ou, pelo menos, muito pouca compreensão por parte dos outros.

O silêncio produz o isolamento. Sem o compartilhamento das vivências torna-se difícil ter identificação com aquelas mulheres que têm experiências semelhantes e, assim, trazer as questões ao campo da reflexão. Afora isso, empresas e organizações dificilmente têm políticas de gestão de pessoas condizentes com a compreensão de um fenômeno tão delicado, sem falar

no próprio constrangimento em se pôr em evidência, sem falar no medo da demissão. De certo, seria tudo que os discursos prontos do patriarcado mais querem: encontrar brechas para taxar a mulher de inconsequente, já que aquele não seria o “seu lugar”, no caso das engenheiras.

As estratégias de intervenção indicadas pelas pesquisadoras são a “psicoterapia individual, grupos interacionais e aulas universitárias [...]” (CLANCE; IMES, 1978, p. 241). Enfatizando a importância da intervenção grupal, Clance e Imes (1978, p. 245) afirmaram que:

Um ambiente de terapia de grupo ou um grupo interacional no qual há outras mulheres de alto desempenho experimentando o fenômeno impostor é altamente recomendado. Se uma mulher está disposta a compartilhar seu segredo, outras são capazes de compartilhar deles. Elas ficam surpresas e aliviadas ao descobrir que não estão sozinhas.

No trabalho em grupo, a observação da dinâmica de outras mulheres brilhantes e capazes que recusam *feedback* positivo, considerando-se incompetentes, possibilita o reconhecimento da falta de realidade envolvida nos sentimentos de impostorismo apresentados (CLANCE; O'TOOLE, 1988). Impostorismo não é humildade em exercício e nem é o antônimo da vaidade exacerbada, é uma sentença inquirida contra o próprio merecimento, uma desproporção de vida, entre o real e o impossível, que baratina a consciência e o senso de si mesmo/a, correndo o bem-estar e a autoestima, podendo resvalar em inúmeras outras desproporções emocionais.

Como resultado do trabalho, que combina várias formas de intervenção associadas ao compromisso de abertura para mudança e autorreflexão,

[...] uma mulher de alto desempenho que anteriormente se considerava uma impostora começa a se permitir afirmar e sentir: ‘Sou inteligente. Aprendi e alcancei uma tremenda quantidade. Está tudo bem para mim acreditar em minhas próprias habilidades intelectuais e pontos fortes’ (CLANCE; IMES, 1978, p. 246).

Diante de tudo isso, esperamos que as atrizes de suas próprias cenas, as mulheres participantes do processo de tomada de consciência de si, comecem a se livrar do “peso” de ser uma farsa, e possam usufruir de suas conquistas alegremente, orgulhando-se de suas realizações (CLANCE; IMES, 1978).

Por essas vias, por se tratar de um grupo social minoritário, partimos do princípio de que mulheres que praticam sororidade compartilham de suas *tragédias* com a mesma força

com que podem transmutá-las em *comédias*, isto é, curar-se das feridas coletivamente, na perspectiva dos grupos terapêuticos interacionais, conforme defendem Clance e Imes (1978).

Desse modo, apostamos que os fundamentos teórico-pragmáticos do Teatro do Oprimido, com destaque para o princípio reflexão-ação-reflexão, podem ser uma saída possível para o enfrentamento do fenômeno do impostor e seus reveses subjetivos. Sem dúvidas, a teatralização das opressões reais, a partir das técnicas e conduções necessárias, acena frutíferas oportunidades ao processo terapêutico sobre a compreensão de si e, com isso, a guinada do autoconhecimento e cura.

Portanto, as especificidades do Teatro do Oprimido, da forma como foi utilizado como metodologia para o produto educacional fruto desta pesquisa, serão refletidos no capítulo a seguir.

5 “ABRINDO AS COXIAS”: O TEATRO DO OPRIMIDO (T.O.) E A (SUPER)AÇÃO CRÍTICA DE SI DIANTE DA REALIDADE VIVIDA

Este capítulo versa sobre a metodologia do TO explicitando os alicerces sociopolíticos e campos de atuação, os quais foram demarcados pelo seu criador. Explanamos sobre a estrutura pedagógica do método, metaforicamente representada por uma árvore, assim como, contextos em que foram criadas as técnicas e outras definições. Comentamos sobre o Teatro e a Estética do Oprimido em aplicação no contexto da luta feminista que demarca o trabalho de pesquisa e desenvolvimento do Teatro das Oprimidas o qual se dedica a reunir mulheres para investigar e lutar contra as opressões que incidem sobre si. Por fim, citamos algumas pesquisas fizeram uso do método como recurso didático-pedagógico.

5.1 FUNDAMENTOS DO MÉTODO: O PONTO DE PARTIDA

O Teatro do Oprimido (TO) é um teatro político que atua em prol da luta contra todas as formas de opressão, tendo como referência principal a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “[...] nos propõe um mundo aceitável no qual se poderia viver razoavelmente bem – e é viável” (BOAL, 2009, p. 183).

O teatro ou teatralidade “é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade” (BOAL, 1996, p. 27), fomentando aos/às oprimidos/as a se descobrirem através do conhecimento de sua arte.

Em razão disso, o TO é:

[...] um meio privilegiado de autoconhecimento, pois quando criamos imagens do nosso desejo, somos o nosso próprio desejo. Ao organizarem ações humanas, mostram onde se esteve, onde se está e para onde se vai: quem somos, o que sentimos e desejamos. Por isso, devemos fazer teatro, todos nós: para saber quem somos e quem podemos vir a ser (BOAL, 2003, p. 90).

A expressão dos pensamentos, sentimentos e desejos através da arte contribui para o autoconhecimento, e possibilita a organização de ações para enfrentamento das opressões cotidianas. A metodologia do TO foi desenvolvida ao longo dos anos de atuação artística e política do teatrólogo Augusto Pinto Boal, e é reconhecida internacionalmente. É composta por:

[...] um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (BOAL, 1996, p. 28-29).

O intuito é promover diálogos entre os/as oprimidos/as acerca das questões sociais que os/as atravessam, através dos meios de expressão artísticos e de produção teatral, para organização das pessoas e transformação de realidades injustas (BOAL, 2003). Isso significa que jamais é aceitável que se use pedaços do método para beneficiar opressores, já que o objetivo é a busca da verdade dos/as oprimidos/as e sua luta social.

O projeto mais recente criado por Boal e incorporado à metodologia é a Estética do Oprimido, a qual abrange o trabalho do TO para exploração de outras artes, além do teatro, uma vez que nas experiências seu criador este constatou que:

a criação – de poesias, músicas, desenhos, pinturas, danças, esculturas e espetáculos – ratificava o novo conceito e impulsionava radicalmente a habilidade dos integrantes dos grupos em criar metáforas, em representar a realidade a partir de suas próprias perspectivas (BOAL, 2009, p. 12).

O livro “A Estética do Oprimido”, última produção de Boal antes do seu falecimento, em 2009, apresenta conceitos e suas aplicações com duas teses principais:

1 – existem duas formas humanas de pensamento – Sensível e Simbólico –, e não apenas esta que se traduz em discurso verbal. São formas complementares, poderosas, e são, ambas, manipuladas e aviltadas por aqueles que impõe suas ideologias à sociedade que dominam; 2 – como todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras confrontações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple com suas regras, leis e paradigmas: existem muitas estéticas, todas de igual valor, quando têm valor (BOAL, 2009, p. 16).

As mensagens sensíveis começam seu passeio pelos sujeitos quando estes ainda se encontram na barriga da mãe. “No ventre, amortecidos, sons, gostos e sensações cutâneas vão entrando sem pedir licença! Menos afoitos, imagens e cheiros aguardam o nascimento do pequeno indivíduo, [...] já em processo de socialização” (BOAL, 2009, p. 53).

Com o nascimento, todos os sentidos passam a estar ativamente captando informações sensoriais e construindo o conhecimento que se acumula, e está em constante transformação, determinando as concepções dos sujeitos sobre o mundo e sobre si (BOAL, 2009). As mensagens de submissão das mulheres impressas na cultura, diretamente verbalizadas ou

emitidas de forma mais sutil através dos meios de comunicação, arte e cultura, invadem os cérebros e permeiam a subjetividade, de maneira quase inconteste.

É justamente assim que os condicionantes latentes à condição feminina vão se transformando em opressões, e estas são sedimentadas como partes da construção subjetiva das mulheres. Por isso, muitas vezes, não chegam ao nível da consciência como violências, necessitando de um processo mais sensível para perceber que “[...] a violência do poder não está apenas no seu exercício – está na sua existência!” (BOAL, 2009, p.158).

Segundo Boal (2009), o neoliberalismo age predatoriamente sempre em busca de mais poder e riqueza, para tanto, ocupa espaços e oprime! “Os humanos, como quaisquer animais, estruturam suas inter-relações segundo o poder que têm, dispõem ou conquistam. [...] Conhecer a verdade é necessário para transformá-la” (BOAL, 2009, p. 16-17).

A consciência sobre a existência e o exercício do poder sobre sujeitos e a sociedade geral é essencial para combater as violências naturalizadas. Assim, o processo de autoconhecimento das opressões vivenciadas é o primeiro passo, para, em seguida, desvendar as estruturas sociais que as produzem e, assim, pensar estratégias de luta e enfrentamento visando a superação destas. Do individual ao social e à luta coletiva.

Entre os humanos, a luta pelo espaço é luta por todos os espaços: físico, intelectual, amoroso, histórico, geográfico, social, esportivo, político... [...] cuja construção terá que ser obra da incessante luta dos oprimidos e não dádiva celeste [...] Estamos entregues a nós mesmos e temos que aceitar a nossa condição com a cabeça nas alturas, os pés no chão e mãos à obra (BOAL, 2009, p. 17).

Ampliar e aprofundar a capacidade de conhecer por meios simbólicos (palavras) e sensíveis (produzindo arte e cultura) é indispensável para a libertação dos oprimidos, os canais de opressão (palavra, som e imagem) devem ser usados como forma de rebeldia e ação. “Arte e Estética são instrumentos de libertação” (BOAL, 2009, p. 19). “Arte é o objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; Estética, no sujeito e em seu olhar” (BOAL, 2009, p. 22). Em razão disso, não existe uma só Estética que represente a visão de todos os sujeitos, pois esta é uma elaboração exclusiva de cada um e, naturalmente, amparada nas vivências socioculturais.

A representação da árvore, que tem o poder de se multiplicar e gerar frutos, foi metáfora escolhida por Boal para representar a estrutura pedagógica do método do Teatro do Oprimido, composto por:

[...] enorme diversidade de técnicas e de suas aplicações possíveis – na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro [...] (BOAL, 2019, p. 13).

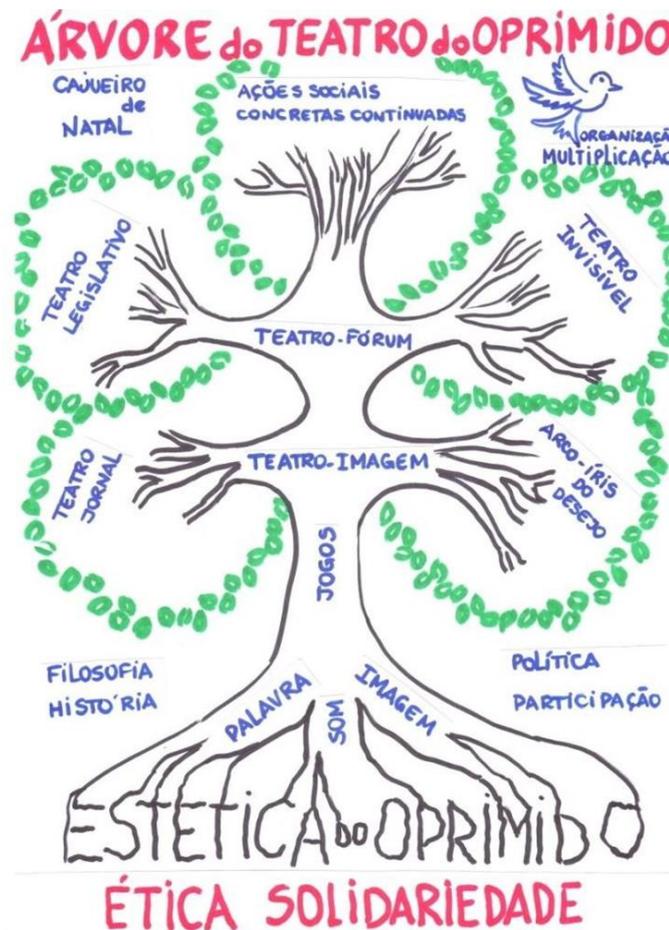
A seguir, estão brevemente postas as definições sobre os elementos que compõem a Árvore do Teatro do Oprimido.

5.2 A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO: GERMINANDO FRUTOS

Augusto Boal escolheu representar os elementos do método através da metáfora de uma árvore inspirado no Cajueiro de Natal o qual se estende por mais de oito mil metros quadrados de superfície e vem crescendo a mais de um século, pacientemente (BOAL, 2009).

Usaremos como referência a árvore costumeiramente desenhada por Helen Sarapeck, a pedido de Boal, para ministrar cursos e oficinas.

Figura 2: Árvore do Teatro do Oprimido usada em oficinas e cursos



Fonte: Pinto (2016).

Conforme é possível perceber na ilustração, compondo o solo que nutre a árvore estão **ética** e **solidariedade**. Ética se refere a um processo de reflexão sobre qual seja o melhor modo de viver e conviver em sociedades humanas, que promova justiça e felicidade a todos e todas. Solidariedade é um conceito político que diz respeito a parceiros e parceiras de luta, a companheiros e companheiras de um mesmo processo de formação, as camaradas que partilham dos mesmos princípios éticos (SANTOS, 2016). “A *solidariedade* entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido” (BOAL, 2019, p.14). A construção da Ética da Solidariedade será luta dos próprios oprimidos, e não presente divino (BOAL, 2009).

O adubo da **filosofia, história e política** são saberes acumulados que alimentam a luta por uma sociedade melhor (PINTO, 2016), colaboram com a compreensão da estrutura social em que vivemos e com a descoberta das opressões impostas. Quando não se identificam responsabilidades dos agentes sociais, o sujeito que está em desvantagem acaba sendo culpabilizado por sua condição. Crê que está na situação por escolha própria ou por incompetência para se incluir ou se integrar em outras situações (SANTOS, 2016).

Os **jogos e exercícios**, essenciais para todas as técnicas, são diálogos sensoriais, têm regras, mas também permitem a liberdade criativa, facilitam a “[...] desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica” (BOAL, 2019, p. 15), auxiliam no desenvolvimento dos praticantes, estimulando-os a buscar formas próprias de expressão (SANTOS, 2016). Estão divididos em cinco categorias conforme os objetivos.

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2014, p. 111)

As necessidades vivenciais e profissionais de Augusto Boal foram dando origem a cada técnica representada no tronco e nas copas da árvore. A seguir, uma sucinta descrição de cada uma.

O **Teatro Jornal** é uma técnica criada na década de 70 que, em meio ao contexto autoritário da ditadura militar no Brasil, questiona a imparcialidade dos meios de comunicação transformando textos jornalísticos em cenas teatrais, revelando os significados ocultos através da combinação de imagens e palavras (BOAL, 2019).

No Peru, Boal participou de um Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), que tinha participantes que falavam diversos idiomas. Baseado nas ideias de Paulo Freire

trabalhava com linguagens como teatro, fotografia e música e desenvolveu a técnica de **Teatro Imagem** que se abstém do uso da palavra para comunicar. Nessa técnica teatral, questões, problemas e sentimentos são representados em imagens concretas individuais e coletivas e interpretados conforme as influências escolar, familiar, cultural etc. (SANTOS, 2016).

No *Teatro Imagem*, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! – para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomia, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão *sinalética* – onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto, ou as lágrimas da tristeza e do pranto –, e não apenas a linguagem *simbólica* [...] (BOAL, 2019, p. 15).

No período em que estive na Europa, exilado em virtude da Ditadura Militar no Brasil, Boal percebeu que as opressões vivenciadas pelos europeus eram diferentes das experimentadas na América Latina, uma vez que tinham as necessidades básicas supridas e os opressores não eram concretos. Deparou-se com “[...] histórias de opressões difusas, emaranhadas em subjetividades, sem relação direta com impedimentos concretos da vida cotidiana.” (SANTOS, 2016, p. 91-92). Nesse contexto, Boal (2019, p.16) desenvolveu o Método de Teatro e Terapia composto pelas:

[...] técnicas introspectivas do *Arco Íris do Desejo* que, usando palavras e, sobretudo, imagens, permitem a teatralização de opressões introjetadas. Nessas técnicas – que se voltam para dentro de cada um de nós, mas sempre buscando ressonâncias no grupo [...] o objetivo é mostrar que essas opressões internalizadas tiveram sua origem e guardam íntima relação com a vida social. (BOAL, 2019, p.16).

O conjunto de técnicas que compõem o Arco-Íris do Desejo tem sua gênese diretamente ligada ao Teatro-Imagem, como aponta a figura da *Árvore do Teatro do Oprimido*. O uso da linguagem corporal dos gestos e das imagens é base das técnicas dessa porção introspectiva do método. A compreensão do corpo como fonte de expressão da psique é explorada por Boal no Arco-Íris do Desejo. Ele afirma que:

É curioso observar que a palavra psique (*psyché* em grego, como em francês ou inglês), que designa o conjunto dos fenômenos psíquicos que formam a unidade pessoal, designa também um objeto, um espelho, montado em molduras reclináveis, no qual uma pessoa, em pé, pode ver-se por inteiro. Inteira. Na psique vê seu corpo e, no seu corpo, sua psique (BOAL, 1996, p.41).

O teatro faz parte da psique, uma vez que permite aos sujeitos ver sua imagem refletida, é um espelho! No caso do TO, esse espelho pode ser invadido e ter sua imagem modificada.

Ao ser exilado do Brasil pelos militares, Boal refugiou-se em países da América Latina, alguns com limites ditatoriais também vigorando, que impediam o exercício do teatro, nessa conjuntura, criou o **Teatro Invisível**. Uma encenação de um problema concreto era realizada pelos atores em espaço público e as pessoas reagiam e opinavam nas discussões provocadas sem saber que era encenação. As cenas eram bastante ensaiadas antes de ir a público e em momento algum era revelado que se tratava de teatro (SANTOS, 2016).

O espetáculo *invisível* pode ser apresentado em qualquer lugar onde sua trama poderia realmente ocorrer ou teria já ocorrido (na rua ou na praça, no supermercado ou na feira, na fila do ônibus ou do cinema...). Atores e espectadores encontram-se no mesmo nível de diálogo e de poder [...] (BOAL, 2019, p.16-17).

Em 1993, Boal foi eleito vereador do Rio de Janeiro e no decorrer dessa experiência criou o **Teatro Legislativo**

[...] um conjunto de procedimentos que misturam o Teatro Fórum e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia, com o objetivo de se chegar à formulação de projetos de lei coerentes e viáveis (BOAL, 2019, p. 17).

De acordo Santos (2016, p. 107), o teatro legislativo desenvolve-se da seguinte maneira:

espect-atores e espect-atrizes, além de entrarem em cena e atuarem suas alternativas, encaminham sugestões escritas para a criação de propostas legislativas, que são analisadas, sistematizadas, voltadas para a plateia e encaminhadas ao parlamento ou diretamente aos órgãos não governamentais, ou não, para os devidos desdobramentos.

No **Teatro Fórum** os atores apresentam uma encenação de um problema real na qual, em defesa dos seus interesses e desejo, oprimidos e opressores entram em conflito.

O *Teatro Fórum* [...] usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: o espectadores, os quais chamamos de *spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis, por eles próprios inventadas:

o teatro deve ser um ensaio para ação na vida real, e não um fim em si mesmo (BOAL, 2019, p.16).

O TO, apesar de divertido e terapêutico, não é entretenimento nem terapia. Todas as atividades são focadas na mudança de realidades opressivas (Pinto, 2016). Desta forma, as **ações sociais concretas e continuadas** estão localizadas nos ramos mais altos demonstrando que a transformação social é a principal meta do método. As encenações devem provocar a reflexão e estimular as ações que produzam as consequências necessárias e desejadas (SANTOS, 2016).

A **multiplicação** refere-se à propagação do método, “[...] ser ‘passarinho’ é ter asas para voar e levar para longe as ‘sementes’ da Árvore” (PINTO, 2016, p. 160).

Como vimos, a estrutura pedagógica do TO tem fundamentos filosóficos bem definidos e cada técnica foi sistematizada em contextos específicos. O uso dessa metodologia no âmbito educacional favorece o diálogo pela sensibilidade, a comunicação não verbal, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia a partir das relações entre o indivíduo e a sociedade que o cerca e compõe.

A oficina pedagógica virtual proposta como produto educacional visa à facilitação de compartilhamento de experiências relacionadas ao gênero na educação profissional e tecnológica e/ou no ambiente profissional subsidiada pela metodologia do Teatro e da Estética do Oprimido.

Por oportuno, pesquisamos trabalhos científicos que utilizaram o Teatro e a Estética do Oprimido como recursos didático-pedagógicos e os considerados mais relevantes para esta pesquisa estão mencionados a seguir.

O “Teatro do Oprimido e bullying: atuação da Enfermagem na saúde do adolescente escolar” é um estudo que analisou o uso do TO em uma intervenção educativa na escola para prevenção do *bullying* e concluiu que o método “[...] representa uma estratégia importante na redução da vitimização por *bullying* entre adolescentes escolares” (ALENCASTRO *et al*, 2020, p.1). Esta experiência mostrou a importância da metodologia como ferramenta educativa na prevenção da violência na escola e promoção da saúde mental em adolescentes.

O artigo “O teatro do oprimido: mediação e construção da autonomia” (DEBUS; BALÇA, 2022) relata a utilização do TO como estratégia de mediação para o ensino de Artes e aponta a potência educacional do método ressaltando:

[...] fatores considerados favoráveis à autonomia e à capacidade do estudante de interpretar e compor o mundo a partir de suas relações no campo do

ensino/aprendizagem desenvolvidas através de diálogos artísticos e de oficinas investigativas e comprometidas com perspectivas democráticas e livres (DEBUS; BALÇA, 2022, p. 1).

O trabalho intitulado “Encontros entre teatro, cotidiano e escola: diferentes olhares do sujeito escolar sobre gênero por meio do Teatro do Oprimido” relata experiência exitosa com turmas do fundamental, na qual se discutiram “[...] temáticas relacionadas à diversidade, ao preconceito, às questões de gênero e especialmente às questões relacionadas à mulher, a partir do Teatro do Oprimido de Augusto Boal [...]” (KLOSTER, 2022).

De acordo com essas experiências, a metodologia do Teatro e da Estética do Oprimido mostra-se com recurso didático pedagógico eficiente na educação em discussão de temas relacionados a direitos humanos, como *bullying* e gênero, que reverberam na saúde emocional dos estudantes.

Dentro da perspectiva do TO existe o trabalho específico relacionado às questões de gênero o qual será explanado na seção a seguir.

5.3 GUINADA SOBRE A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: O TEATRO DAS MULHERES OPRIMIDAS

O Teatro das Oprimidas é uma metodologia teatral de perspectiva feminista que se baseia na metodologia do Teatro do Oprimido, sempre ressaltando o “[...] compromisso de estar e processo contínuo de pesquisa estética” (SANTOS, 2019, p. 54) para a construção de uma experiência estética que visa investigar e traçar estratégias de superação das opressões enfrentadas por pessoas socializadas como mulheres. O Laboratório Madalenas foi semente da qual se originou esse trabalho, lançado no Rio de Janeiro, em 2010, por Alessandra Vannucci e Bárbara Santos, que consistiu em “[...] um espaço experimental para mulheres, o qual, por meio das técnicas do TO, busca investigar as especificidades das opressões contra a mulher, para criar medidas efetivas de superação das opressões e promoção da igualdade entre os gêneros sexuais” (PINTO, 2016, p. 121).

Nessa missão de aglutinar mulheres para dialogar sobre as opressões vivenciadas, compreendê-las como processos sociais e questioná-las em luta por espaços e direitos, o Teatro das Oprimidas avançou as fronteiras brasileiras.

Destarte, os processos de partilha levaram à ampliação e à organização do trabalho em Rede Internacional Ma(g)dalena de Teatro das Oprimidas, composta por artistas-ativistas da América Latina, Europa, Ásia e África. Assim, os coletivos articulados às organizações e

movimentos aumentaram a visibilidade e as possibilidades de ações políticas concretas que visam superar a exploração capitalista e a violência machista do patriarcado (SANTOS, 2019).

[...] Avançamos juntas, somando as diferenças, reconhecendo as diversidades, nos dando força para seguir existindo, sem retornar à invisibilidade, empoderando-nos, ocupando espaço, nos posicionando, perguntando, gerando novas perguntas, estratégias para transformar as realidades opressoras que enfrentamos, como pessoas socializadas como mulheres (SANTOS, 2019, p. 73).

A imposição de submissão às mulheres é comum mesmo na diversidade de culturas, e as consequências da introjeção das mensagens de subordinação nos seus pensamentos, sentimentos e desejos relacionados a si ocorrem ainda que as mesmas não tenham plena consciência destas. Por isso, o objetivo do trabalho consiste em:

[...] priorizar os aspectos subjetivos das opressões enfrentadas por nós mulheres, nas quais, com frequência, as oprimidas podem boicotar-se, paralisar-se ou atuar como aliada de seus opressores. No caso da violência (física e/ou psíquica), por exemplo, a dificuldade de pedir ajuda está vinculada à vergonha e à culpa e ao medo de ficar sozinha [...]. Interessávamos investigar as armadilhas, nas quais nós mulheres estamos propensas a cair. Queríamos analisar os estratagemas que nos impulsionam a repetir comportamentos indesejáveis: fazer o que não desejamos ou deixar de realizar aquilo que sabemos ser a melhor alternativa para nós mesmas. Sabíamos da necessidade de refletirmos sobre o porquê de termos tanta dificuldade em nos colocarmos no centro de nossas próprias vidas (SANTOS, 2019, p. 77).

As atividades são planejadas com o intuito de “[...] desindividualizar o problema e socializar os processos” (SANTOS, 2019, p. 49), isto é, trazer as situações apresentadas como individuais para análise do contexto social, possibilitando a mudança de visão acerca dos padrões estabelecidos. Ao compartilharem suas experiências com o grupo, uma se vê na experiência da outra, a identificação e processo de sororidade se potencializam, por isso, a necessidade de espaços exclusivos para mulheres (SANTOS, 2019).

Alguns cuidados são necessários para facilitar um processo adequadamente: evitar ter postura de quem quer ensinar ao invés de facilitar; atribuir as semelhanças à construção social e não à força da natureza; atentar para a questão da interseccionalidade; e, sempre que possível, realizar eventos públicos, estes últimos, com o intuito de “[...] criar espaços de diálogo e também possibilidades de alianças com outras pessoas que entendam que a opressão

de gênero não é um problema exclusivo das mulheres e sim um problema da sociedade machista” (SANTOS, 2019, p. 82).

As mulheres vivenciam socialmente opressões semelhantes, fundamentadas na estrutura patriarcal machista, mesmo em condições sociais diferentes. Importante lembrar que “não podemos combater o sexismo, o machismo sem sermos antirracistas” (SANTOS, 2019, p. 68), haja vista que as mulheres negras sofrem opressões que se sobrepõem, devido ao sexo-gênero e à raça. Sobre a participação nas atividades, destaca-se que:

As mulheres negras, apesar de constituírem a maioria entre as oprimidas, foram sempre minoria nos nossos laboratórios, seminários e encontros. Nas estatísticas, as mulheres negras são as que trabalham mais horas e as que estudam menos tempo. São elas que têm jornadas duplas, triplas, quádruplas de trabalho, e, apesar disso, são as que ganham menos, as que têm menos oportunidades e enfrentam mais obstáculos. As mulheres negras são as que têm que fazer o dobro do esforço para obter a metade do lucro. As mulheres negras são as que têm menos tempo para si mesmas (SANTOS, 2019, p. 61).

Reforça-se, assim, a necessidade de ampliar a luta das mulheres aliando-se a pessoas da sociedade em geral que são solidárias às causas feministas. As Instituições de educação profissional e tecnológica constituem-se em espaços de opressão para as mulheres, mas como afirma Bourdieu (2012), também estão abertas às lutas políticas feministas e podem constituir-se em ambientes de diálogo e organização das oprimidas.

Com o objetivo de investigar as perspectivas de mulheres que se formaram profissionalmente no IFPB foi realizada uma pesquisa e, em seguida, elaborado um produto educacional que se direciona a discussão de gênero no âmbito educacional. O próximo capítulo explana sobre a análise dos dados obtidos na investigação, apresenta o roteiro da oficina pedagógica virtual proposta como produto educacional, assim como descreve as aplicações desta com meninas em formação profissional de nível médio no IFPB e com as mulheres egressas da Instituição que compõe a amostra pesquisada.

6 FENÔMENO DA IMPOSTORA: PERSPECTIVAS DE OPRESSÃO/MEDO APRESENTADAS POR MULHERES ENGENHEIRAS ELETRICISTAS EM RELAÇÃO AO LUGAR DE SI MESMAS NO TRABALHO/PROFISSÃO

Este capítulo versa sobre a análise e interpretação dos dados resultantes desta pesquisa, a qual teve como objetivo *analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres profissionais da engenharia elétrica, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor*. A investigação originou-se da seguinte questão de pesquisa: *como as perspectivas de opressão/medo podem ser manifestadas por mulheres engenheiras elétricas em relação ao lugar que ocupam no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor?*

Em função do objetivo e do problema supramencionados, para a realização da pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário misto o qual foi aplicado com mulheres egressas do curso Bacharelado em Engenharia Elétrica do IFPB, Campus João Pessoa. Acoplada a tal instrumento, encontrava-se a escala CIPS do fenômeno do impostor, validada internacionalmente.

Os dados foram analisados conforme suas especificidades, isto é, o corpus de dados quantitativos tabulados, ilustrados através de gráficos e, com base na estatística descritiva, calculados percentuais. Os dados qualitativos foram sistematizados, com o intuito de desvelarem sentidos e significados concernentes ao fenômeno, cuja compreensão de suas articulações empíricas foram tematicamente categorizados.

Assim, para sistematização dos dados qualitativos, oriundos das respostas às questões abertas do instrumento de coleta de dados, optamos por organizá-los em quadros, cuja estruturação respalda-se nas narrativas das Engenheiras Eletricistas, e, com base nestas, na subsunção de *categorias empíricas*, corroborando o método de análise de conteúdo para a organização/interpretação dos dados qualitativos, discussão esta anteposta na metodologia da investigação.

O processo de categorização empírica ocorreu em três etapas:

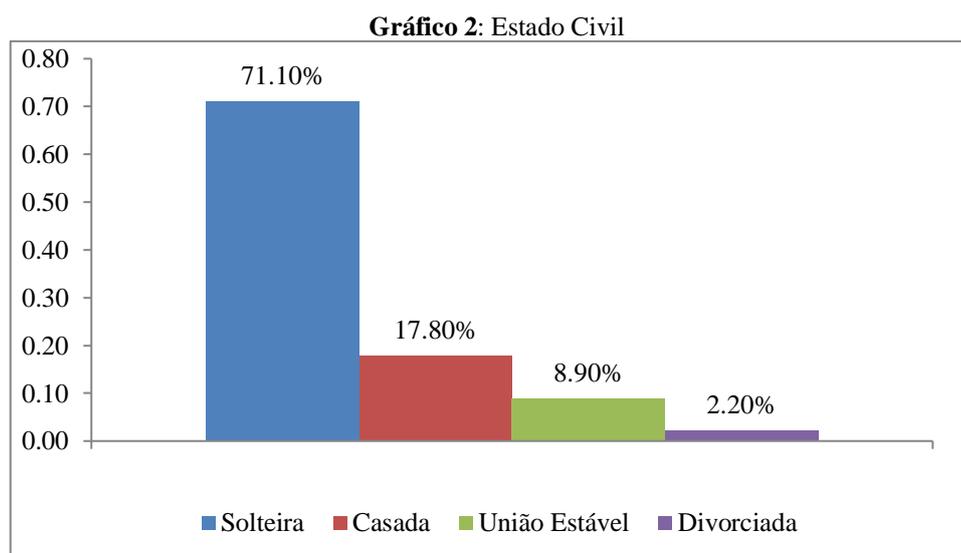
- a) Leitura criteriosa dos discursos que compunham as narrativas;
- b) Agrupamento e/ou emparelhamento das narrativas a partir de conteúdos convergentes em blocos discursivos;
- c) Atribuição de categorias empíricas com base nos feixes de significados dos blocos discursivos.

Como a pesquisa foi desenvolvida no contexto da Pandemia do SARS-CoV-2 (Coronavírus), assim considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir de 11 de março de 2020, a coleta de dados realizou-se na modalidade remota, através da rede mundial de computadores (Internet). Destarte, o questionário foi elaborado na plataforma Google Formulários, e enviado para o universo total de 63 mulheres engenheiras eletricistas, egressas do IFPB, Campus João Pessoa, via *e-mail* e/ou através de aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) como também por intermédio de mensagens da Plataforma *Lattes*, ficando disponível para respostas no período de 01/05 a 07/06/2021. Quarenta e cinco (45) mulheres responderam ao instrumento, compondo a amostra da pesquisa.

Em razão disso, as seções seguintes explanam os resultados obtidos que, por sua vez, correspondem ao alcance dos objetivos específicos da pesquisa, e, por conseguinte, à resposta ao problema determinado para a condução da investigação.

6.1 PERFIL DAS MULHERES ENGENHEIRAS ELETRICISTAS, EGRESSAS DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

A primeira parte do instrumento de coleta de dados continha doze questões que buscavam sistematizar variáveis correspondentes ao perfil das egressas. Esta seção estrutura tais dados.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

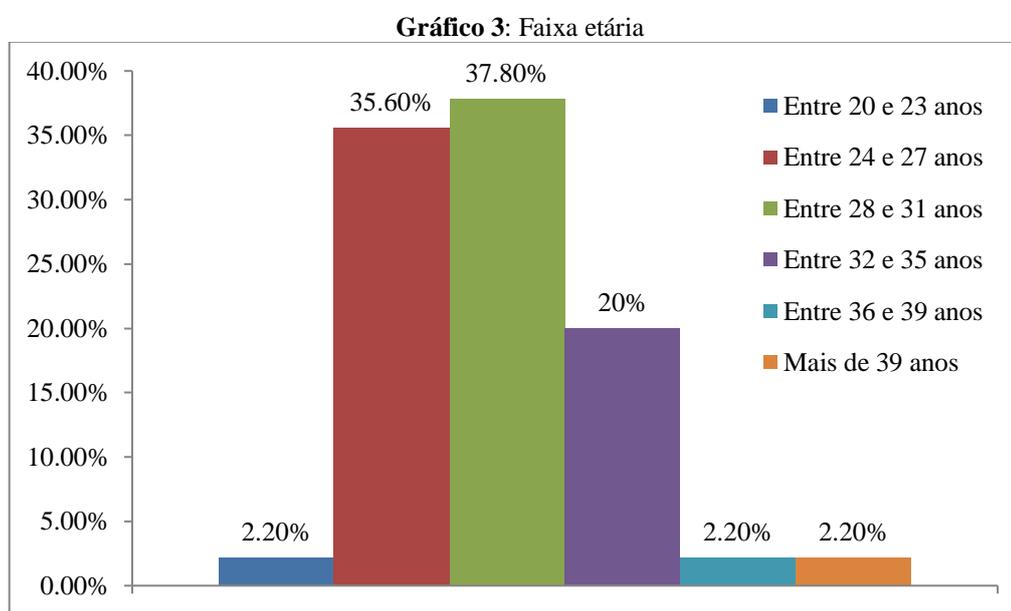
De acordo com os resultados ilustrados no Gráfico 2, referente ao estado civil das participantes, 71% (32 egressas) estão/são solteiras, 17,8% (8 egressas) estão casadas, 8,9% (4

egressas) vivem em união estável, e uma (1) egressa está divorciada, esta última corresponde a 2,2% das respondentes.

Em razão do fato de que a maioria das participantes se declararam solteira, esse dado corrobora com a perspectiva apontada em Saavedra, Taveira e Silva (2010, p. 53), quando estes dizem que:

[...] a maior parte das mulheres que desenvolvem a sua carreira universitária no domínio das Ciências, a não ser que escolham ficar sozinhas ou abdicuem da maternidade, se veem obrigadas a sincronizar três relógios: o relógio da carreira, o relógio biológico e o relógio da carreira dos seus parceiros. Adicionalmente, devido às expectativas e exigências da gestão, estas mulheres tendem a evitar a maternidade para minimizar as exigências da vida familiar [...].

Assim, com o objetivo de melhor atender às demandas da carreira profissional, mulheres optam por não as acumular com as exigências da vida familiar, e este aspecto foi exclamado nas falas das engenheiras, quando do momento de aplicação do produto educacional, conforme veremos mais adiante no texto.

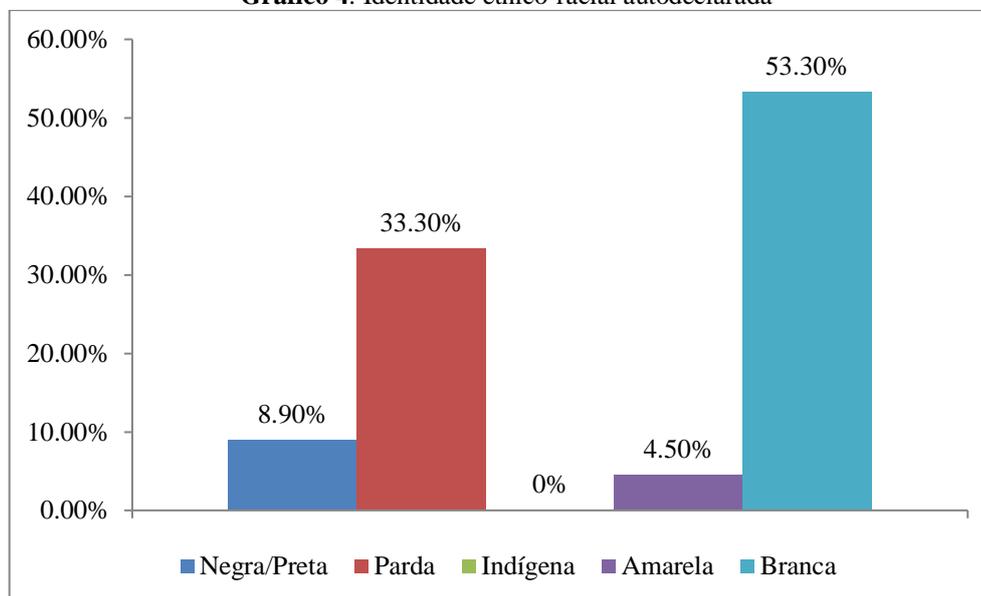


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Constatamos no Gráfico 3, que 93,4% das participantes do estudo têm idades compreendidas entre 24 e 35 anos. As respostas por faixa etária distribuíram-se da seguinte forma: 20 a 23 anos, 36 a 39 anos e mais de 39 anos, cada uma, 2,2% das respostas, isto é,

existe 1 (uma) egressa com idade compreendida em cada uma delas; 24 e 27 anos 35,6% (16 egressas); 28 e 31 anos 37,8% (17 egressas); e 32 e 35 anos 20% (9 egressas).

Gráfico 4: Identidade étnico-racial autodeclarada



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados referentes à identidade étnico-racial autodeclarada, deflagram a hegemonia de mulheres brancas oriundas da formação em Engenharia Elétrica no IFPB. Estas representam 53,3% (24 egressas) da amostra, enquanto as que se autodeclararam amarelas representam 4,5% (2 egressas), as pardas 33,3% (15 egressas) e as negras/pretas 8,9% (4 egressas), já as indígenas não tiveram representação entre as participantes do estudo.

Isso posto, considerando que a engenharia é um dos campos do conhecimento/profissionalização mais tradicionais, há de se supor a proporção de mulheres brancas em detrimento de mulheres de outras identidades étnico-raciais. Na escala étnico-racial gradativa demonstrada pelos resultados, não é à toa que a mulher negra, por exemplo, ocupe as menores proporções na igualdade de oportunidades para com esta formação/profissão, como também não é por acaso a inexistência de mulheres engenheiras eletricistas que se autodeclararam indígenas entre as egressas do IFPB/JP.

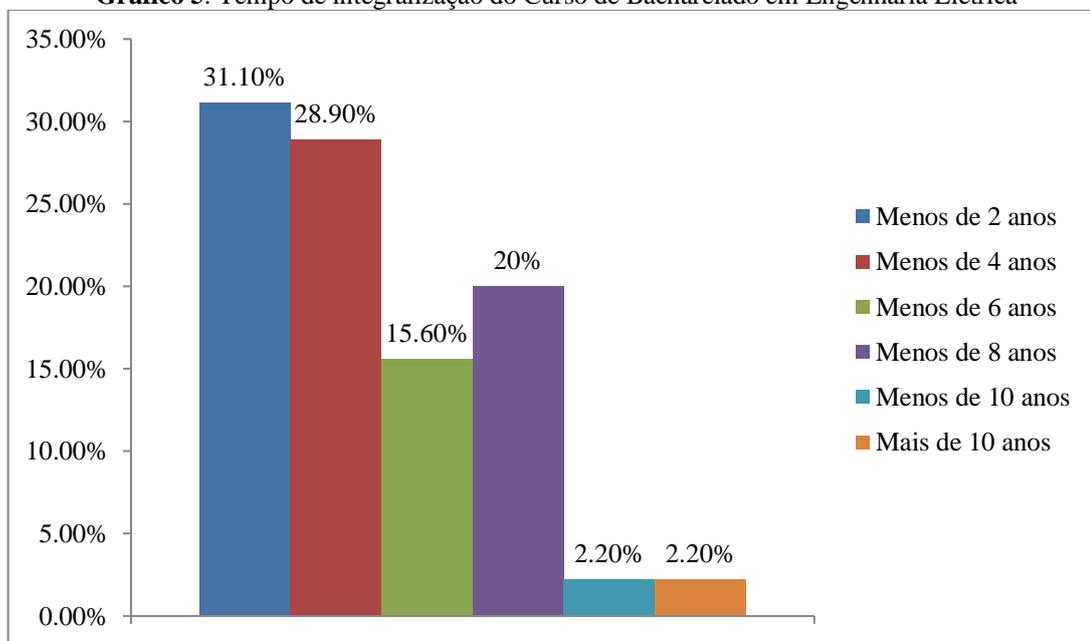
É nesse sentido, que o feminismo negro, percebendo a necessidade de enfrentamento das opressões de uma sociedade cisheteropatriarcal branca, colonialista e eurocêntrica, propôs a interseccionalidade com o objetivo de desconstruir a ideia de um feminismo global com voz uníssona. Isto significa considerar que as mulheres são atravessadas por múltiplas discriminações e é nesse entrecruzamento “[...] de raça, gênero, classe e território, em que os fracassos das políticas públicas são revertidos em fracassos individuais [...]” (AKOTIRENE,

2019, p. 36). Na gradação sociocultural a qual as mulheres são posicionadas como grupo subalterno, as mulheres negras, por exemplo, ocupam os últimos lugares, razão pela qual é fácil atinar o quanto a negritude feminina é degradada.

Além disso, sobre o feminismo entre as indígenas, a antropóloga Taily Terena esclareceu em entrevista, que o feminismo, enquanto conceito criado por não indígenas, não se adequa à cultura da aldeia, mas que existe um movimento considerado equivalente intitulado “a luta da mulher indígena”. A principal pauta é poder lutar junto com os homens pela terra, que é o bem comum. A luta por posições de liderança para mulheres existe, mas é uma consequência da luta. Sobre as dificuldades em viver na cidade, citou como aspecto principal a hipersexualização, e enfatizou que na cidade grande não há lugar para a mulher indígena, uma vez que o preconceito lhe tira o direito de ser quem é, e a obriga que seja como o branco deseja (TERENA, 2021).

Em suma, mesmo com as conquistas de políticas públicas de inclusão sobre acesso e permanência no Ensino Superior desenvolvidas nas últimas décadas, a exemplo da política de cotas, tal articulação parece não ter sido suficiente para equalizar as (des)proporções sobre gênero e etnia no campo da Engenharia Elétrica, no IFPB, o que acena para reflexões institucionais sobre a questão.

Gráfico 5: Tempo de integralização do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

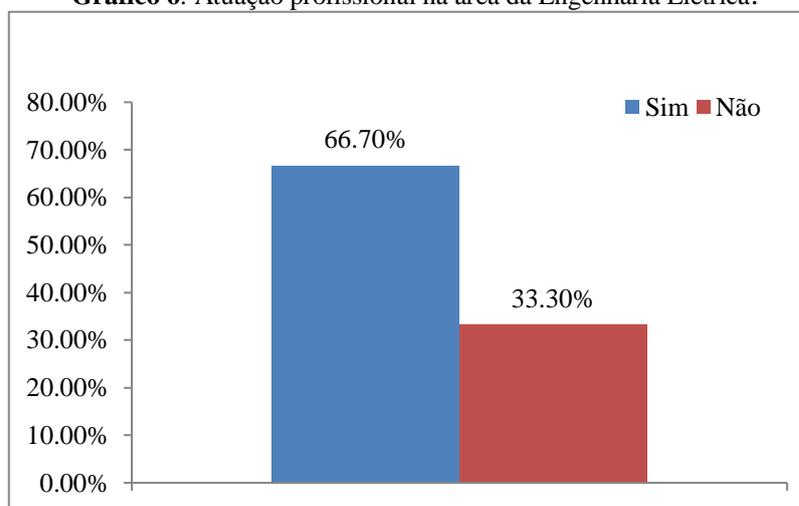
Perguntamos sobre o tempo transcorrido desde a conclusão do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. Foi constatado que, conforme expõe o Gráfico 5, 60% (27 egressas)

das respondentes concluíram o curso há menos de quatro anos, 15,6% (7 egressas) há menos de 6 anos, 20% (9 egressas) há menos de 8 anos, 2,2% (1 egressa) há menos de 10 anos e 2,2% (1 egressa) há mais de 10 anos.

O percentual de egressas que concluíram o curso há menos de quatro anos indica que parte considerável das vivências relatadas acerca do período de formação no IFPB ocorreu em um passado recente, além do que, também sinaliza que mais da metade das mulheres que compõem a amostra da pesquisa estão iniciando agora suas carreiras profissionais, no mercado de trabalho.

As experiências no mercado de trabalho, em especial as iniciais, nem sempre acontecem em área com vinculação direta à formação profissional. Considerando isso, indagamos às participantes do estudo acerca dessa questão, cujas respostas foram as seguintes: 66,70% (30 egressas) trabalham diretamente na área da Engenharia Elétrica, enquanto as demais, que correspondem a 33,3% (15 egressas), não atuam profissionalmente na sua área de formação, conforme ilustração do Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6: Atuação profissional na área da Engenharia Elétrica.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Perguntamos o porquê da não atuação na área, e disponibilizamos três opções de resposta, duas objetivas e o campo “outros” para a escrita livre. “Gostaria de atuar na área, mas não achei espaço no mercado de trabalho”, escolhida pelas respondentes E5, E10, E31, E34 e E39, e “Escolhi trabalhar em outro ramo”, selecionada por E29 e E38, foram as opções objetivas. Nove egressas preferiram escrever no campo “outros”, e as respostas constam no Quadro 3, em blocos, agrupadas por convergência de conteúdos, e com categorias empíricas atribuídas a cada bloco discursivo, com base no feixe de significados.

Quadro 2: Sobre o fato de algumas mulheres engenheiras eletricistas não atuarem na profissão

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DAS EGRESSAS
<i>Atuação em área afim</i>	“Trabalho como professora de uma área afim ” (E3). “ Trabalho como técnica de laboratório / área: eletrônica , atualmente não atuo diretamente como engenheira. Fiz mestrado e doutorado na área” (E9).
<i>Dificuldade de inserção no mercado</i>	“O mercado de trabalho não faz opção de contratar engenheiro recém-formado para cargo de engenheiro” (E21).
<i>Qualificação na pós-graduação</i>	“Sou aluna de mestrado ” (E14).
	“Estou no mestrado ” (E30).
	“Porque estou fazendo doutorado ” (E44).
	“Aluna de doutorado ” (E6).
<i>Baixa remuneração</i>	“Devido ao pouco espaço e baixos salários , escolhi me qualificar um pouco mais. Fiz mestrado e estou na reta final do doutorado na UFCG. Mesmo assim, já venho tentando concursos na área há algum tempo, mas ainda não passei” (E27).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme podemos perceber, a maioria das egressas que não está atuando no mercado trabalho como engenheira justificou que optou por retardar o ingresso na área de formação para se dedicar aos estudos de pós-graduação. Em termos gerais, ficou claro que a qualificação profissional é concebida como uma maneira de buscar mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho e melhores salários, conforme evidencia E27, o que corrobora o pensamento de Loch, Torres e Costa (2021, p. 6), sobre a questão da busca por melhores desempenhos por parte das mulheres da área de Ciências Exatas:

Os dados indicam que, apesar do pouco incentivo e do estereótipo masculino que as exatas carregam, as discentes possuem melhor desempenho durante a graduação. Uma das hipóteses possíveis para esse fato pode ser atribuída a uma maior autocobrança, principalmente pela insegurança que há quanto ao mercado de trabalho, onde a mulher acredita que deva possuir um currículo mais completo, para que suas chances aumentem em relação aos homens, além de um maior comprometimento e responsabilidade.

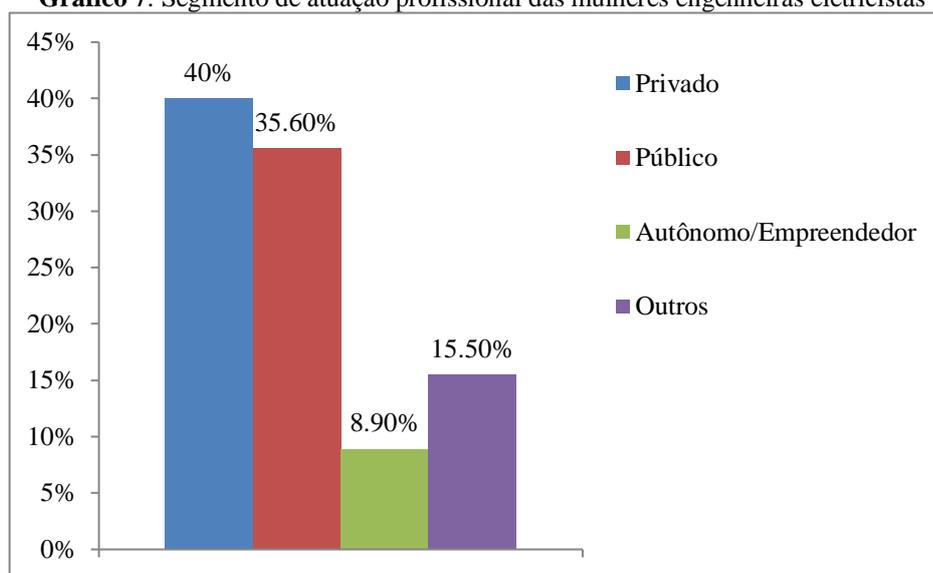
Provavelmente, as razões pelas quais a insegurança e a autocobrança das mulheres para com seu desempenho acadêmico correspondam, também, aos esforços para se desvincularem dos estereótipos de subordinação, subjugação e inferioridade que, histórica e culturalmente, incidem sobre o gênero feminino, cujo traquejo de seus próprios resultados, geralmente, com comprometimento e responsabilidade, articula-se para mais chances de concorrência com os homens no mercado de trabalho. Esta conotação ventila-se como terreno fértil à fecundidade do fenômeno do impostor e seus reveses emocionais, que podem se arrastar e se agravar ao longo da vida da mulher.

Além disso, quando se volta especificamente para o mundo do trabalho, outro obstáculo para ingresso na área é o preconceito que restringe a abertura à contratação de profissionais recém-formados/as para exercerem a engenharia, mencionado pela E21. A atuação em área afim foi mencionada por E3, que exerce a docência, e por E9 que concluiu mestrado e doutorado na área de engenharia, e trabalha como técnica de laboratório de eletrônica, cargo que exige um nível de formação acadêmica aquém ao que possui a respondente.

Tais dados apontam para a pertinência e necessidade institucional, por parte do IFPB, e corporativa, por parte das associações e conselhos da área, para debaterem a questão, principalmente, à guisa de diretrizes formativas e pragmáticas relacionadas ao papel das engenharias para o Século XXI. Este estudo, pois, agrega valor a tal entendimento, haja vista que, ao mencionarem a importância de tratar sobre o Fenômeno do Impostor, Clance e O'Toole (1988, p. 2) justificam que, mesmo alcançando sucesso,

[...] os impostores autodeclarados podem não estar conseguindo tudo o que eles são capazes de alcançar, e que eles não estão desfrutando de seus sucessos. Os portadores de FI não têm uma noção realista de sua própria competência e não são totalmente empoderados para internalizar seus pontos fortes, aceitar seus déficits e funcionar com alegria. Se impostor os sentimentos são intensos, os portadores de FI podem recusar oportunidades de avançar. Eles podem simplesmente não tentar cumprir seus sonhos, se contentando com o que parece certo. Ansiedade, dúvida, medo de fracasso e culpa pelo sucesso minam sua capacidade de funcionar em seu nível mais alto.

Dando continuidade à explanação sobre os resultados da pesquisa, o instrumento de coleta de dados investigou sobre o eixo/segmento de atuação profissional das mulheres no trabalho, e obteve os dados dispostos no Gráfico 7, a seguir.

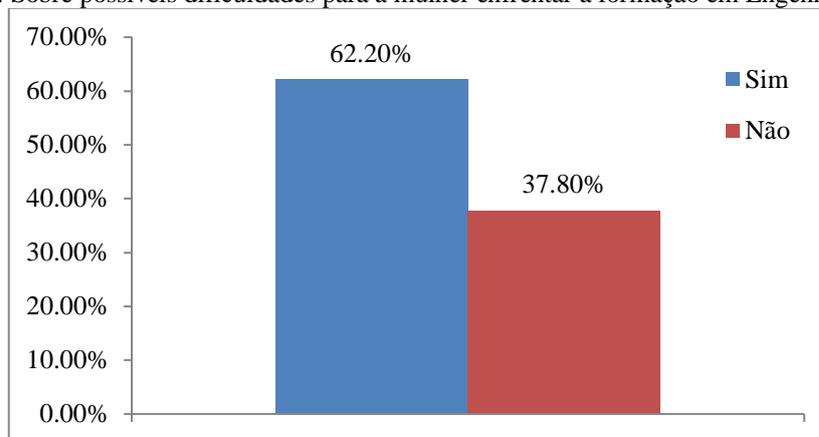
Gráfico 7: Segmento de atuação profissional das mulheres engenheiras eletricistas

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observamos que o setor privado é o que emprega a maior porcentagem das respondentes: 40% (18 egressas). Trabalham no setor público 35,6% (16 egressas), e 8,9% (4 egressas) são autônomas/empreendedoras. No campo “outros” 8,9% (4 egressas) relataram que estudam na pós-graduação (Mestrado/Doutorado), 4,4% (2 egressas) enfatizaram que não estão atuando profissionalmente, e 2,2% (1 egressa) disse que transita entre os setores público, privado e autônomo. Este último dado acentuou-se com grande surpresa e, ao mesmo tempo, acena dúvidas sobre os aspectos que marcam, atualmente, a empregabilidade, a concorrência, a precarização do trabalho, a insegurança/autocobrança e os esforços latentes e pujantes para o desdobramento de ações e metas, com êxitos diante da mercantilização da força de trabalho, notadamente, para a mulher.

Em compasso, buscamos investigar as percepções das egressas acerca da existência de dificuldades durante a formação acadêmica por serem mulheres. A maioria, 62,2% (28 egressas), considera que existem obstáculos para as mulheres no enfrentamento da formação em Engenharia Elétrica, enquanto que 37,8% (17 egressas) não percebem a existência de barreiras específicas para as mulheres, dados estes ilustrados a seguir.

Gráfico 8: Sobre possíveis dificuldades para a mulher enfrentar a formação em Engenharia Elétrica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As narrativas que justificam as percepções das respondentes acerca da existência ou não de dificuldades para as mulheres na formação em Engenharia Elétrica foram sistematizadas nas seguintes categorias empíricas, cujas evidenciações desvelam os sentidos e significados das dificuldades enfrentadas pelas mulheres durante a formação:

- a) *Subestimação e constrangimentos por ser mulher.*
- b) *Preconceito de gênero e sobrecarga de trabalho doméstico.*
- c) *Preconceito de gênero e machismo estrutural contra a liderança feminina no trabalho.*
- d) *Estereótipo de gênero e descredibilidade pessoal.*
- e) *Equidade de gênero.*

O contexto de tais dados, a partir das próprias narrativas dos sujeitos da pesquisa, está explicitado no quadro a seguir.

Quadro 3: O enfrentamento da formação em Engenharia Elétrica para a mulher

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DAS EGRESSAS
<i>Subestimação e constrangimentos por ser mulher</i>	“Porque é um curso que ainda é visto como masculino , o que leva a necessidade de luta por espaço não só por ser uma boa profissional, mas também por ser mulher . Chega a ser possível ainda ouvir comentários do tipo: ‘ você é muito boa com isso, nem parece ser mulher ’. Eu, por exemplo, trabalho com quatro homens que fazem a mesma coisa que eu, e SEMPRE, o trabalho deles é mais valorizado em relação ao meu” (E3).
	“ Não é um campo amigável para mulheres. Sempre se é vista com dúvidas ” (E5).
	“É um curso, mesmo sendo no IFPB, um curso com muitas mulheres , [que] ainda assim é um curso com uma grande concentração masculina , onde a mulher tem que provar o tempo todo sua inteligência intelectual e emocional , tanto para os colegas , quanto para alguns professores ” (E7).
	“Eu acredito que, em termos de sala de aula, já avançamos bastante , e conseguimos nosso espaço, porém, ainda são encontradas algumas situações que nos colocam em situações de constrangimento por sermos mulheres . Em sala já presenciei professores questionando o porquê de mulher fazer engenharia, afirmando não ser curso para mulheres , e coisas desse tipo” (E13).
	“ Não há muito espaço para mulheres na engenharia, ainda é visto com olhos estranhos ” (E10).
	“No decorrer do curso aconteceram algumas situações chatas de alguns professores darem mais credibilidade aos homens e não levarem as mulheres tão a sério , mas, foram poucas as situações. Os homens da turma eram, em sua grande maioria, maduros quanto a esse aspecto” (E14).
	“Somos questionadas o tempo todo pela nossa capacidade intelectual . Como se fosse necessário estar sempre provando a todos que somos capazes de exercer qualquer profissão” (E26).
	“Muitos professores não te dão credibilidade ” (E36).
	“Alguns professores , bem como companheiros de turmas ainda têm atitudes arcaicas com relação à capacidade de uma mulher concluir o curso” (E37).
	“Alguns colegas de curso e professores já duvidaram muito da minha capacidade , e de outras colegas, por sermos mulheres , visto que eu não os via agir de tal maneira com os colegas do sexo oposto ” (E39).
	“Em muitos lugares ainda existe preconceito com as meninas que fazem engenharia , além de muitas brincadeiras de péssimo gosto realizadas pelos colegas ” (E45).
	“O ambiente ainda é predominantemente masculino , e a mulher ainda é vista como um ser frágil ” (E24).
	“Porque [a Engenharia Elétrica] ainda é vista como uma formação que não é adequada para uma mulher , por ser perigosa demais, pesada demais ” (E34).
“Ainda existe preconceito com relação à ‘fragilidade’ feminina . Dependendo do tipo de disciplina específica, é passada a impressão de que seria pesado, ou para homem seria mais fácil desempenhar determinada função” (E38).	
<i>Preconceito de gênero e sobrecarga de trabalho doméstico</i>	“Porque o curso é em tempo integral e muitas de nós dividimos nosso tempo com outras atividades como, família, filhos e casa ” (E2).
	“Não há grandes exemplos de mulheres na carreira, não há incentivo da sociedade, ainda existe um preconceito com relação a mulheres atuarem em setores ‘masculinos’ . Também por conta da cultura e história das mulheres no mercado , e também não há o incentivo ao seu intelecto , de que elas são capazes e necessárias, desde a sua formação educacional infantil . Além disso, existe em alguns casos a conciliação de ser mãe, dona de casa . No Brasil, essa conquista ainda é mais morosa” (E4).
	“O curso é pesado e ainda é preciso administrar , considerando todas as funções na vida pessoal (trabalho, família, filhos etc.)” (E15).

	<p>“Em relação ao processo de formação em si, considero que os principais obstáculos enfrentados durante o curso advêm da falta de contato com as tecnologias associadas à engenharia elétrica, antes mesmo do ingresso na faculdade. A cultura acerca dos trabalhos que são considerados masculinos priva as mulheres do contato com a tecnologia desde muito cedo. Dessa forma, torna-se mais difícil manter o estímulo e interesse por um curso de alta complexidade. Por outro lado, homens vêm sendo incentivados a usar computadores e equipamentos eletrônicos, bem como aprender a consertá-los, desde muito cedo. Isso faz com que o interesse e entusiasmo no decorrer da graduação aconteçam de forma muito mais natural” (E33).</p>
<i>Preconceito de gênero e machismo estrutural contra a liderança feminina no trabalho</i>	“Parcialmente, ainda existe preconceito , principalmente, no setor industrial” (E9).
	“Ainda existe preconceito e machismo ” (E19).
	“ Preconceitos para com liderança , e frequentar um ambiente com quantitativo masculino maior” (E12).
	“A mulher é subjugada em vários aspectos, principalmente, em posições de liderança ” (E20).
	“Geralmente, as oportunidades ainda são priorizadas entre os homens ” (E23).
	“Ainda há barreira do machismo , não apenas no curso, mas bem mais forte no campo de trabalho ” (E29).
<i>Estereótipo de gênero e descredibilidade pessoal</i>	“Existe um estereótipo definido de que mulheres são menos competentes , poucas vezes, somos reconhecidas por algo, minha opinião era pouco levada em consideração, e esses estereótipos quase me fizeram acreditar que eu era realmente menos capaz que os homens . Claro que hoje em dia a situação está melhor , mas esse comportamento ainda é muito presente” (E1).
	“Na minha experiência, foi apenas de uma forma mínima. Imagino que num passado não tão distante era bem mais difícil . No IFPB houve turma em que metade dos alunos eram mulheres e já havia professoras que representavam bem o grupo. Mas ainda houve turma em que havia apenas 2 mulheres. Ser minoria , de uma forma não eventual, mas pelo histórico de ser considerada uma área com presença masculina bem mais forte, pode causar desconfiança sobre a própria capacidade ou lugar . Por esse motivo, durante o curso, como representante do WIE (MULHERES NA ENGENHARIA) fiz apresentações que mostravam mulheres muito relevantes pra a área e suas invenções (geralmente imaginamos que foi um homem que desenvolveu algo como um limpador de para brisas ou o <i>wifi</i>). Ainda pode haver uma eventual sensação de descredibilidade de um professor ou outro , o que foi bem raro no IFPB. Além disso, na minha geração, percebi poucas meninas que tiveram mais contato com videogames ou aspectos mais específicos da computação antes do curso , na adolescência ou infância. Eu mesma não fui uma delas, e sinto dificuldades até hoje” (E22).
	“Uma das minhas dificuldades foi em não acreditar no meu potencial , o que me fazia, muitas vezes, nem tentar alguma atividade que achasse difícil , o que acabava por um homem sempre a fazê-la” (E31).
<i>Equidade de gênero</i>	“Cada vez, a mulher tem conquistado seu espaço , e não tem sido diferente na Engenharia Elétrica” (E16).
	“Durante o período de formação, não percebi tratamento diferenciado ou enfrentei situação difícil por ser mulher. Pelo contrário, foi natural, tranquila e sem preconceitos a convivência no ambiente acadêmico” (E17).
	“Nós, mulheres, somos completamente capazes de realizar qualquer atividade ou curso os quais nos propomos a fazer, o curso é difícil, assim como qualquer outra área que exija uma quantidade e qualidade de tempo de estudo” (E21).
	“Acredito que na graduação essa problemática vem diminuindo , está cada vez mais comum ver números crescentes de mulheres nos cursos de Engenharias ” (E25).
	“Porque eu acho que o empenho para ser um bom profissional deve ser o mesmo, independente do sexo ” (E27).
	“A formação em Engenharia Elétrica, realmente, é muito difícil, mas não acredito que tive mais desafios pelo fato de ser mulher . Tive muitas colegas de turmas, e muito companheirismo entre todos e todas” (E41).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir deste cenário explicitado pela ilustração supra, cujas categorias empíricas eclodiram dos discursos, as categorias empíricas desveladas a partir das narrativas postas foram sistematizadas em outra ilustração, cujos relatos estão representados na “nuvem de palavras” que segue.

Figura 3: Nuvem de palavras relacionadas ao enfrentamento da formação em Engenharia Elétrica para a mulher.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme a ilustração, “*subestimação e constrangimentos por ser mulher*” é a forma de opressão mais incidente na formação em Engenharia Elétrica. Em seguida, destacam-se “*preconceito de gênero e machismo estrutural contra a liderança feminina no trabalho*”, “*equidade de gênero*”, “*preconceito de gênero e sobrecarga de trabalho doméstico*” e “*estereótipo de gênero e descredibilidade pessoal*”, nesta ordem. Destacaremos, inicialmente, as categorias oriundas dos comentários das egressas que responderam “sim” à pergunta anterior, a qual questiona sobre a existência de dificuldades para enfrentar a formação em Engenharia Elétrica por ser mulher, e, em seguida, a categoria relacionada às narrativas das egressas que responderam “não”.

De acordo os relatos agrupados na categoria “*subestimação e constrangimentos por ser mulher*”, a maioria das ações que subestimam e/ou constrangem são justificadas a partir do estereótipo de fragilidade atribuído às mulheres, fruto de construções sócio-históricas e ancoradas na cultura. De acordo com Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 15),

Um estereótipo é uma representação simplificada e simplificadora, parcial, exagerada, geralmente negativa e prejudicial de um grupo, resistente à correção pela evidência empírica e pela argumentação lógica. O estereótipo funciona como um dispositivo de visão e de classificação das pessoas. Pelas lentes do estereótipo, não se enxerga o indivíduo, mas principalmente aquilo que o estereótipo indica.

Destarte, desde as primeiras instruções nas relações infantis, as mulheres são ensinadas que, para parecerem femininas, precisam agir com delicadeza, demonstrar sensibilidade e restringir seu corpo ao espaço doméstico o quanto possível, para estarem protegidas (SANTOS, 2019). É assim que o patriarcado, incutindo a representação feminina ao longo do desenvolvimento das pessoas, atribui as diferenças socioculturais de gênero a fatores biológicos (BOURDIEU, 1995), e justifica a divisão sexual do trabalho, com primazia e destreza.

Comumente, é natural ouvirmos que o Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica é “pesado” (complexo para a apreensão de conteúdos e competências) e “perigoso” (muitas vezes com atividades insalubres). Assim, o estigma de fragilidade atribuído às mulheres faz com que estas sejam consideradas inadequadas para a atuação nessa área de formação, conforme enfatizou a E34.

Independentemente dos conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas pelas mulheres durante sua trajetória de vida, as lentes dos estereótipos resistem às demonstrações de capacidade ou quando as reconhece desassocia da figura feminina: “[...] ‘você é muito boa com isso, nem parece ser mulher’” (E3).

Conforme as narrativas, as mulheres sentem-se constantemente pressionadas para provar a qualidade da sua capacidade técnica e inteligência emocional para professores e colegas (E7). Essa pressão demanda que se esforcem em dobro em relação aos homens e, ainda assim, percebem que o trabalho que realizam é sempre desvalorizado em relação ao deles (E3), um demérito com mais intensidade em ambientes com grande concentração de homens e, por seu turno, ainda mais propenso aos ditames da dominação masculina e seu feixe de poder arrebatador, a exemplo da violência simbólica e da violência de gênero sobre as mulheres.

Conforme Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 49), a violência de gênero praticada dentro das instituições educacionais pode ocorrer de diversas maneiras,

[...] entre alunos e alunas, através de bullying, assédio, humilhação e mesmo agressão física e/ou sexual; [...] entre educadores/as e aluno/as, quando o processo de ensino é diferenciado (no seu conteúdo e na sua forma) em função do sexo e do gênero dos alunos e alunas.

As opressões que subestimam a capacidade das mulheres também tendem a ser praticadas pelos colegas de curso. O relato da E45 denuncia que “em muitos lugares ainda existe preconceito com as meninas que fazem engenharia, além de muitas brincadeiras de péssimo gosto realizadas pelos colegas”. O termo “muitas” indica que a violência psicológica praticada por colegas contra as mulheres no ambiente educacional ocorre de forma sistemática e sistêmica, esta última por se encravar nos currículos ocultos das instituições de ensino, caracterizando-se, também como forma de *bullying*, definido na Lei nº 13.185/2015, como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

É importante ressaltar que o tom de “brincadeira” não minimiza os danos da violência à subjetividade das vítimas, e cujos percalços podem marcar o insucesso na aprendizagem, bem como a própria evasão escolar.

A subestimação das mulheres reflete-se, também, nas ações pedagógicas, mostrando que o direito ao ingresso no curso não garante o respeito à dignidade da pessoa, a equanimidade no tratamento por parte dos formadores, notadamente, os docentes homens. “Dependendo do tipo de disciplina específica, é passada a impressão de que seria pesado, ou para homem seria mais fácil desempenhar determinada função” (E38). Assim, ao “passar a impressão” de que a execução de determinada tarefa seria mais difícil para as mulheres, o docente transparece, mesmo que implicitamente em sua prática pedagógica, a concepção discriminatória sobre a capacidade das discentes, desconsiderando as individualidades e colaborando negativamente para construção de uma autoimagem profissional distorcida e desproporcional entre os gêneros.

Rosemberg (2013, p. 165) enfatiza a necessidade de luta permanente pela coeducação, isto é:

[...] por uma educação escolar que não diferencie conteúdos e práticas pedagógicas para homens e mulheres conforme ideais masculinos e femininos hegemônicos, além de uma educação de qualidade sem discriminação étnico-racial, regional ou socioeconômica.

E13 assim afirma: “em sala já presenciei professores questionando o porquê de mulher fazer engenharia, afirmando não ser curso para mulheres [...]”. Essa situação expressa, claramente, o desrespeito à coeducação através da subestimação da capacidade e do menosprezo às mulheres por cursarem a Engenharia Elétrica, explicitando literal e semanticamente que mulheres não são bem-vindas naquele lugar, no caso, um espaço público, tendo em vista que se trata do IFPB. Quando tais discursos que compõem ações sobre a realidade não são combatidos nem arrefecidos, estes mesmos discursos são encrostados como conteúdos que formam currículos ocultos, tornando-se, pois, institucionalmente estruturais.

E é assim que a operacionalização do machismo prepotente e preponderante, dando concretude à misoginia, forja tipos de opressões, implícitas ou explícitas, exercida por docentes em sala de aula. São homens que têm o saber reconhecido e a competência referendada, mas que, paradoxalmente, também podem impactar negativamente a formação educacional e profissional das discentes.

Por isso, não é à toa que “*preconceito de gênero e machismo estrutural contra a liderança feminina no trabalho*” constitui uma categoria. As falas das egressas revelam fortemente a incidência do machismo, o qual exerce opressão amparando-se na “[...] crença de que os homens são superiores às mulheres. Como forma de sexismo, as relações machistas discriminam negativamente, cerceiam e desqualificam as mulheres” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Por seu turno, a partir das narrativas, é possível atinar o quanto a formação em Engenharia Elétrica tende a ser machista. Embora a forma de entrada esteja acessível a qualquer pessoa, independente do gênero, a dinâmica das relações intersubjetivas e das composições de poder instauram, na prática cotidiana, aquele espaço como reduto da masculinidade, uma espécie de confraria falocêntrica, isto é, um acordo velado do patriarcado com a dominação masculina, cabendo aos arautos da manutenção da ordem fiscalizar e lembrar às mulheres desavisadas que ali não é o lugar delas.

Por isso, via de regra, os relatos das egressas convergem para o fato de que “não há muito espaço para as mulheres, que são vistas com olhos estranhos” (E10), muito embora também surgiram discursos de mulheres que não vivenciaram tal opressão.

De toda sorte, o machismo produz estranhezas diante da ocupação feminina em espaços de saber-poder, assim, como cria barreiras que priorizam as oportunidades entre os

homens e subjagam as mulheres “[...] principalmente, em posições de liderança” (E20). Isso demonstra que, mesmo diante dos avanços ocorridos historicamente, a questão levantada por Perrot (1998) ainda se faz pertinente: “Porque as mulheres [...] têm tanta dificuldade em chegar aos comandos [...]” (PERROT, 1998, p. 12). Sobre isso, Saavedra, Taveira e Silva (2010, p. 53) afirmam que:

Certo é que a exclusão das mulheres de lugares de direção [...] as impede de aumentar os seus contatos, de mostrar a sua capacidade e de tornar estes lugares mais sensíveis ao gênero, dificultando o acesso de um maior número de mulheres a estes locais.

Nesse aspecto, poderíamos dizer que os tentáculos do machismo mantêm sua força em ambientes majoritariamente masculinizados, externando suas resistências no sentido de dificultar e/ou não permitir que homens sejam liderados por mulheres. Dessa forma, tantas e quantas vezes em realidades diversas, estas são impedidas de assumir cargos de liderança, não tendo oportunidade de demonstrar sua capacidade, como também de influenciar outras mulheres, muito embora a conjuntura atual já mostre ganhos quanto a isso.

Os relatos levaram à sistematização da categoria “*preconceito de gênero e sobrecarga de trabalho doméstico*”, outra forma de opressão sobre as mulheres presente na formação em engenharia elétrica. A privação de incentivo intelectual e do acesso a recursos tecnológicos desde a infância, a exemplo de videogames, foi citada como obstáculo para a formação das mulheres em Engenharia Elétrica. De acordo com a E33, “[...] o interesse e entusiasmo dos homens ocorre de forma mais natural uma vez que são incentivados, desde muito cedo, a usar e aprender a consertar computadores e equipamentos eletrônicos”.

De acordo com Santos, Barbato e Delmondez (2018), socialmente as brincadeiras atuam no sentido de produzir significados de gênero que serão assimilados pelas crianças no processo de formação cultural, impactando no controle dos corpos e na produção da subjetividade.

Desse modo, as brincadeiras funcionam como tecnologias de gênero (Lauretis, 1987), visto que regulam práticas mediante demarcações binárias em lugares sociais e, assim, meninas e meninos passam a ocupar posições diferenciadas em nossa cultura quando se tornam adultos. Em nossa tradição ocidental, brinquedos e cores são utilizados como dispositivos que atuam a serviço do binarismo das normas de gênero (Cruz, Silva, & Sousa, 2012), podendo incluir ou excluir crianças de determinadas brincadeiras. Recursos midiáticos, tais como desenhos e filmes de animações, também são

tecnologias poderosas na produção de significados de gênero (Monteiro, & Zanello, 2015) (SANTOS; BARBATO; DELMONDEZ, 2018, p. 761).

Desde as primeiras vivências infantis, as brincadeiras, compreendidas como adequadas às meninas, são contextualizadas no exercício das tarefas domésticas e dos cuidados com a casa, o marido, os filhos e os demais familiares. Assim, os brinquedos que estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico, domínio às tecnologias (*videogames* e outros recursos da computação), e as brincadeiras que exercitam práticas de força, poder e liderança foram, ao longo do tempo, demarcados como sendo exclusivas para meninos. As experiências vividas colaboram com a construção da subjetividade, preparando, desde a tenra idade, para a ocupação de espaços sociais e práticas culturais que lhes foram previamente condicionados segundo o binarismo sexo-gênero, inclusive, os espaços e as práticas profissionais.

Por isso, a insistência do patriarcado, através das manobras machistas, dá-se no sentido de fazer com que as mulheres estejam em desvantagem em relação aos homens, seja em espaços e/ou em práticas de aprendizagem dos conteúdos na formação em Engenharia Elétrica, posto que esta envolve muitos cálculos, como se o exercício do raciocínio lógico-matemático fosse exclusividade de apenas um gênero – o masculino. Como ressalta a E33, “dessa forma, torna-se mais difícil manter o estímulo e interesse por um curso de alta complexidade”.

De acordo com Paulo Freire (1996), é a partir dos conhecimentos prévios dos/as educandos/as, associados aos conteúdos a serem ensinados/socializados, que se constrói uma aprendizagem significativa. Provavelmente, uma vez que muitas mulheres têm acesso a conhecimentos e recursos tecnológicos de ponta pela primeira vez quando estão cursando a graduação, é possível que se torne mais difícil para algumas delas fazerem as associações necessárias, estabelecer sinapses oportunas para a aprendizagem significativa e, portanto, a construção do conhecimento. Bourdieu (2002, p. 61) comenta sobre esse óbice educacional mencionando a teoria da comunicação, a qual afirma “[...] que a recepção adequada de uma mensagem supõe uma adequação entre as aptidões do receptor (aquilo que chamamos grosseiramente de sua cultura) e a natureza mais ou menos original, mais ou menos redundante, da mensagem”.

Em outros termos, cada pessoa recebe as mensagens de diferentes maneiras, pois fazem associações com o que dispõem de conhecimentos sociais e culturais construídos ao longo das vivências. Assim, “[...] não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens

emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores” (BOURDIEU, 2002, p. 61).

Dessa forma, as mulheres têm que se esforçar mais do que os homens para aprender os conteúdos que não estão associados às vivências femininas desde a infância. Em decorrência, segundo Hirata e Kergoat (2007), o controle sobre as vivências sociais é base para a divisão sexual do trabalho, que designa aos homens as atividades da esfera produtiva, com maior valor social, e às mulheres as atividades da esfera reprodutiva. Esse processo de dominação social e intelectual sobre as mulheres tem com um dos grandes pilares de sustentação a restrição do espaço de atuação delas ao lar e, quando fora dele, às atividades estritamente relacionadas ao cuidado, ou seja, as que são economicamente desvalorizadas.

Corroborando tal entendimento, de acordo com as narrativas das engenheiras, as múltiplas jornadas diárias geram sobrecarga e constituem mais um obstáculo a ser enfrentado durante a formação. A distribuição das atividades do curso em tempo integral faz com que este seja percebido pelas mulheres como “pesado”, uma vez que muitas precisam administrá-lo “considerando todas as funções na vida pessoal (trabalho, família, filhos etc.)” (E15).

Segundo Lerner (2019), envolver-se em atividades fora do lar, isto é, avançar as fronteiras impostas pela herança histórico-educacional patriarcal sobre os gêneros acarreta sérias consequências, neste caso, grandes desafios como as múltiplas jornadas. Segundo as conclusões dos estudos de Clance e O’Toole (1988, p. 3)

[...] as mulheres com quem lidamos são mais propensas a têm muito mais responsabilidades do que homens em posições semelhantes. Além de sua carreira, trabalho, ou posição acadêmica, elas esperam de si mesmas e são esperadas pela sociedade que assumam muitas responsabilidades e cuidar do lar e de quaisquer crianças, trabalhar em seus relacionamentos, cuidar pais e família, etc. Espera-se que elas se saiam bem em seus trabalhos e façam todo o resto. Isto é certo que elas tenham carreiras, desde que cumpram todos os seus outros deveres primeiro. Culpa sobre a carreira é uma experiência comum.

A divisão do tempo diário entre as atividades formativo-educacionais e profissionais, as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos e familiares etc. pode impedir ou tornar mais lenta a ascensão das mulheres, as quais tendem a gerar sentimentos de culpa, insegurança, incapacidade, dentre outros.

Os relatos que originaram a categoria “*estereótipo de gênero e descredibilidade pessoal*” demonstram como as opressões podem produzir consequências negativas para a construção da subjetividade das mulheres, e para o desenvolvimento da vida profissional. A

partir da introjeção dos estereótipos de gênero as mulheres podem desencadear sentimentos como a falta de credibilidade em si e desconfiança sobre sua própria capacidade técnica/profissional. Segundo a E1,

Existe um estereótipo definido de que mulheres são menos competentes, poucas vezes, somos reconhecidas por algo, minha opinião era pouco levada em consideração, e esses estereótipos quase me fizeram acreditar que eu era realmente menos capaz que os homens. Claro que hoje em dia a situação está melhor, mas esse comportamento ainda é muito presente.

Clance e Imes (1978, p. 241) concluíram, a partir dos estudos com mulheres, que “certas dinâmicas familiares iniciais e posterior introjeção dos estereótipos sociais de papéis sexuais parecem contribuir significativamente para o desenvolvimento do fenômeno do impostor”.

Por seu turno, como já discutido, o fenômeno do impostor refere-se a sentimentos de incapacidade somatizados por pessoas que são competentes, e demonstram isso através de suas realizações, mas sofrem diante de suas próprias conquistas, dos elogios oriundos dos seus sucessos, por acharem que estão enganando as outras pessoas (CLANCE; IMES, 1978). O desenvolvimento desse fenômeno está relacionado às vivências na família e à introjeção de domínios coercitivos, estereótipos sociais que oprimem e subestimam as mulheres. As pessoas que apresentam características impostoras vivem

[...] em um estado de dissonância perpétua não resolvida entre o papel e o autoconceito. Sinais internos de falta de habilidade ou competência entram em conflito com sinais externos de realização real e elogios dos outros. A dissonância entre as duas cognições conflitantes não é resolvida (HARVEY, 1981, p. 12).

Segundo Freire (1987, p. 27), os sujeitos refletem a estrutura de dominação em diversos momentos,

[...] “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Dai que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

A desconfiança sobre a própria capacidade pode equivaler-se, em proporção coercitiva, à “introjeção da sombra do opressor”, a qual distorce a percepção da mulher sobre sua autoimagem e gera medos que, possivelmente, levam ao desperdício de oportunidades de

ascensão. Conforme corroborado pela declaração da E31, o fato de não acreditar no próprio potencial a fazia, muitas vezes, “[...] nem tentar alguma atividade que achasse difícil, o que acabava por um homem sempre a fazê-la”.

A importância da representatividade de mulheres na formação em Engenharia Elétrica fica evidenciada no seguinte relato: “Ser minoria, de uma forma não eventual, mas pelo histórico de ser considerada uma área com presença masculina bem mais forte, pode causar desconfiança sobre a própria capacidade ou lugar” (E22). Assim, estar na presença de outras mulheres proporciona sensação de amparo e segurança, sejam elas colegas de turma ou professoras. A E4 destacou que “não há grandes exemplos de mulheres na carreira, não há incentivo [...]”. Considerando essa mesma questão, no intuito de amenizar os efeitos de ser minoria em uma área com forte presença masculina, a E22 promoveu a seguinte ação: “[...] durante o curso, como representante do WIE (MULHERES NA ENGENHARIA), fiz apresentações que mostravam mulheres muito relevantes pra a área e suas invenções (geralmente imaginamos que foi um homem que desenvolveu algo como um limpador de para brisas ou o *wifi*)”. Essa é uma das maneiras de incentivar as mulheres, a partir das conquistas de outras, a descobrirem que é possível!

A sistematização das narrativas das participantes que afirmaram não perceber existência de dificuldades específicas para as mulheres no ambiente de formação da engenharia elétrica resultou na categoria “*equidade de gênero*”. Esta engloba avanços recentes das mulheres, como a conquista de mais vagas nos cursos de Engenharia e de oportunidades de demonstrar sua capacidade profissional, como também vivências de companheirismo durante a formação.

Segundo Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 14),

Equidade refere-se à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Equidade de gênero significa igual valorização de atributos considerados masculinos e femininos, seja na vida individual, seja nas práticas sociais.

Algumas egressas negam, talvez porque não viveram e/ou não perceberam, a existência de dificuldades diferenciadas para as mulheres, que deflagram opressão, na formação em Engenharia Elétrica. De acordo com Pinto (2016, p. 124),

A identificação como oprimida não é percebida por muitas mulheres, em especial, as pertencentes à classe média. Por serem brancas, com terceiro

grau completo, casa e carro na garagem, se sentem mulheres “resolvidas”, como se o problema de gênero estivesse ligado à condição financeira e localizado em uma classe social. O mesmo acontece com mulheres ativas politicamente, participantes de movimentos e manifestações sociais, como se o fato de atuar politicamente as retirasse da opressão. Independentemente da posição ou postura que a mulher exerça na sociedade, será oprimida, porque é encarada como inferior. A realidade de ser mulher a põe em situação oprimida. Assim como o homem, mesmo quando não exerce atitudes opressoras, será sempre um opressor, pois ocupa na sociedade patriarcal lugar privilegiado. Perceber essa condição é necessidade absoluta para a transformação, pois a opressão está alicerçada nas relações de poder da sociedade.

No ponto de vista da E27 “[...] o empenho para ser um bom profissional deve ser o mesmo, independente do sexo”, o que desconsidera a existência dos elementos sociais acima discutidos, atribuindo unicamente ao esforço individual o alcance ou não do sucesso educacional/profissional.

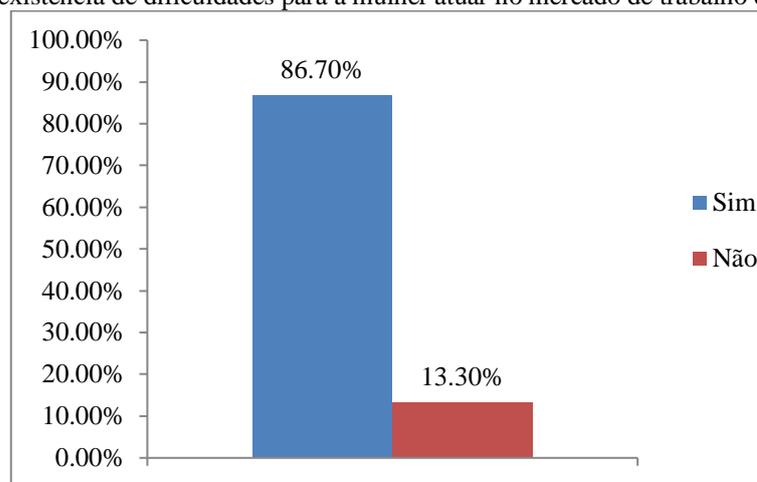
De acordo com a concepção de Bourdieu (2002, p. 59),

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Em outras palavras, o crescimento do número de mulheres inseridas na formação em Engenharia Elétrica, bem como o sucesso de algumas delas, não significa a ausência das dificuldades relatadas pelas demais egressas. Prova, isso sim, a existência de luta, persistência e resistência por parte dessas mulheres.

Em continuidade à explanação dos resultados, as respondentes foram indagadas acerca da existência de dificuldade para as mulheres atuarem no mercado de trabalho da Engenharia Elétrica, e os dados desta variável estão postos a seguir.

Gráfico 9: Sobre a existência de dificuldades para a mulher atuar no mercado de trabalho da Engenharia Elétrica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 9 demonstra que 86,7% (39 egressas) avaliam que ainda é difícil para as mulheres formadas em Engenharia Elétrica atuarem no mercado de trabalho e 13,3% (6 egressas) não percebem dificuldade nessa atuação. Destas últimas, todas atuam como Engenheiras Eletricistas, enquanto que entre as participantes que percebem a existência de dificuldades, 61,5% (24 egressas) atuam e 38,5% (15 egressas) não atuam.

Em consequência, solicitamos que expusessem sua percepção sobre as respostas conferidas, e as narrativas foram registradas, assim como extraída a categorização empírica oportuna após a sistematização das mesmas, cujas evidenciações desvelam os sentidos e significados das dificuldades enfrentadas pelas mulheres na atuação como engenheiras eletricistas no mercado de trabalho. Assim, as categorias que se sobressaíram nas narrativas expressam-se a partir dos seguintes eixos:

- a) *Dominação masculina e sexismo no mercado de trabalho.*
- b) *Preconceito e subestimação da competência técnica e socioemocional no trabalho.*
- c) *Subjugação e resistência à liderança das mulheres no trabalho em equipe.*
- d) *Assédio moral.*
- e) *Avanços e inserção no mercado de trabalho.*

O contexto de tais especificidades, a partir das próprias narrativas das mulheres, está explicitado no quadro a seguir.

Quadro 4: Dificuldades para a atuação profissional das mulheres como Engenheiras Eletricistas, no mercado de trabalho.

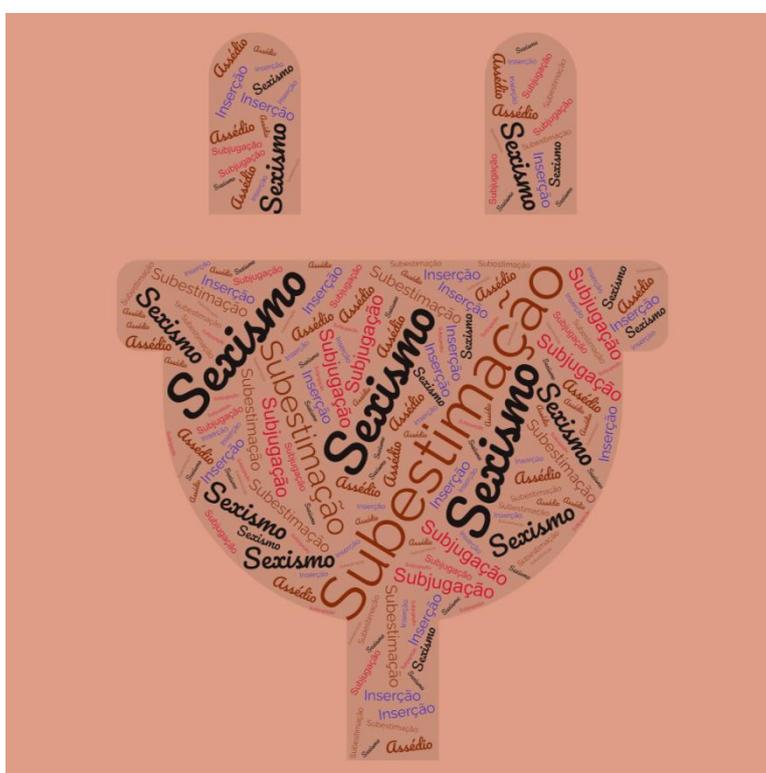
CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DAS EGRESSAS
<i>Dominação masculina e sexismo no mercado de trabalho</i>	“Ainda é um meio predominantemente masculino, e que ainda é possível encontrar preconceitos . Pelo menos, tenho visto uma melhora nos últimos anos ” (E15).
	“Muitas empresas optam por contratar homens para algumas áreas, visto que encaram aquele serviço como “pesado”. Ou mesmo que não seja, se a maioria do quadro de empregados for masculina, como na indústria, não querem fugir disso ” (E36).
	“Acho que o mercado, hoje, está exigindo bastante das características da pessoa (como relacionamento interpessoal, comunicação e ser autodidata) em detrimento do conhecimento, da área que veio, gênero ou qualquer outro preconceito. Ao mesmo tempo, parece-me que podemos encontrar, em boas posições do mercado, homens que são profissionais medianos, mas não mulheres que são profissionais medianas , apenas realmente boas profissionais” (E22).
	“Ao ainda ser considerada uma profissão masculina , e na qual os profissionais são, em sua maioria, homens , [há] uma maior resistência em ser ouvida em reuniões ou receber credibilidade pelos projetos e opiniões” (E11).
	“O mercado da engenharia, além de todas as dificuldades já existentes em decorrência das crises que nosso país enfrenta, ainda dá muito mais espaço para homens . Isso é algo bem nítido em seleções e entrevista que fazemos” (E13).
	“ Falta de espaço e igualdade ” (E3).
	“Certeza, ainda existe fatos como: ‘Não vou contratar uma mulher bonita na linha de produção, pois vai gerar problemas’ ” (E45).
	“Por conta do preconceito e machismo no ambiente de trabalho” (E35).
	“No âmbito atual, ainda é notório que as mulheres engenheiras exercem sua profissão sob ambiente hostil, tendo que provar que é tão capaz quanto um homem, tem que saber se impor, e isso gera estresse e instabilidade emocional . Ainda tem a questão da maternidade , que para muitos ambientes corporativos, pode sim ser um fator determinante na hora da contratação ” (E25).
	“ Não há muito espaço para mulheres na engenharia , ainda é visto com olhos estranhos ” (E10).
“Ainda existe a ideia que, para determinadas funções, só o sexo masculino teria um melhor desempenho . Isso tá mudando , mas ainda existe. Já peguei vagas com especificação de sexo . Ex.: trabalho em obra” (E38).	
<i>Preconceito e subestimação da competência técnica e</i>	“No mercado , ainda existe, algumas vezes, a dúvida na capacidade da mulher em resolver qualquer problema que, antigamente, era resolvido predominantemente por homens” (E21).
	“O mercado nessa área ainda é dominado pelos homens , e a grande maioria deles ainda enxerga que a mulher é intelectual e emocionalmente inferior ” (E7).
	“Vivenciei momentos que fui duvidada da minha capacidade profissional, por ser mulher ” (E24).
	“Apesar de muitas empresas aturarem fortemente na igualdade de gênero , não havendo distinção entre ambos, ainda há pessoas com pensamentos conservadores que acreditam que um homem na Engenheira sempre será mais capacitado que uma mulher ” (E37).
	“As vezes, não é dado credibilidade a uma mulher que atua na engenharia, O POSICIONAMENTO TÉCNICO DE UM ENGENHEIRO HOMEM É LEVADO MAIS A SÉRIO DO QUE O DE UMA ENGENHEIRA MULHER ” (<i>grifos nossos</i>) (E34).
	“Infelizmente, ainda existe muito preconceito sobre a capacidade da mulher, engenheira eletricista , em exercer suas atividades com competência. Digo por experiência própria , visto que sofri este preconceito no meu estágio obrigatório . Neste estágio, meu superior fazia questão de repassar as atividades de engenharia para outro estagiário, ao invés de dividir as atividades. Por mais que eu mostrasse meu interesse de exercer tais atividades, ele preferia passar as atividades de engenharia para meu colega e me passava, diversas vezes, atividades

<i>socioemocional no trabalho</i>	administrativas e burocráticas. Estas atividades também são de suma importância para um profissional no mercado de trabalho, porém, estava clara a falta de confiança, e o estereótipo estabelecido pelo meu superior sobre o trabalho feminino ” (E39).
	“Como durante a graduação eu tive a percepção de que nunca estava no mesmo patamar que os homens , creio que no mercado de trabalho não seja diferente” (E1).
	“[Há dificuldades], principalmente, no lidar com os técnicos operacionais . É preciso mostrar o domínio da profissão e do saber para ser referência” (E17).
	“[...] Há preconceito por sermos mulheres , algumas pessoas acham que somos menos capacitadas ” (E30).
	“Muitas das atividades requerem esforço físico , como trabalhos em campo. Porém, não sou dessa especialidade para aprofundar melhor o questionamento” (E31).
	“Em alguns casos, a mulher é vista como ‘frágil’ e impedida de fazer alguns tipos de serviço” (E42).
	“O mercado é mais difícil por ser um meio predominantemente masculino . Independentemente do seu esforço para se tornar uma boa profissional, o ser mulher ainda é um ponto negativo , em alguns casos, geralmente, na rede privada. Somos associadas a pouco condicionamento físico e psicológico, além da questão de família e filhos ” (E27).
“Algumas áreas exigem mais fisicamente dos engenheiros, como é o caso do gerenciamento e fiscalização de alguns setores na indústria, que, muitas vezes, abrangem ambientes considerados insalubres (Ex.: ambientes com altas temperaturas). É suposto pelas indústrias que mulheres não suportam uma carga de trabalho tão extrema. A gravidez em potencial também acentua a não contratação de mulheres para este tipo de atividades , dado que o ambiente insalubre pode afetar a saúde da mulher e do bebê ainda na gestação, necessitando que haja, muitas vezes, um período de licença ainda maior. Apesar da força de trabalho feminina tomar um espaço cada vez maior no mercado [...], ainda há uma certa resistência nesse cenário . Infelizmente, nesse contexto específico, não encontrei pesquisas que corroborassem com essa afirmativa, que é baseada em observações do meu ponto de vista e de pessoas próximas” (E33).	
<i>Subjugação e resistência à liderança das mulheres no trabalho em equipe</i>	“A área ainda é masculinizada . Tive a oportunidade de coordenar um projeto na Paraíba, e minha maior dificuldade era a comunicação com os projetistas de campo, fazer com que eles atendessem às ordens passadas. Sentia certa resistência na obediência das tarefas, por ser uma líder e mulher . E, por diversas vezes, ouvi que cheguei ao cargo não por competência técnica, mas sim por beleza ou simpatia ” (E2).
	“Devido à cultura do machismo , as mulheres ainda são pouco aceitas no ramo, dando ordens , etc.” (E23).
	“Muitas empresas dão preferência a contratarem homens, porque acreditam que só homens devem liderar outros homens ” (E14).
<i>Assédio moral</i>	“ A mulher é subjugada em vários aspectos, principalmente em posições de liderança . Isso gera uma insegurança na própria mulher , sempre tendo que mostrar mais serviço para escalar a mesma posição ocupada por um homem” (E20).
	O SALÁRIO NÃO é COMPATÍVEL , mulheres não têm tanta voz em obras, sempre preferem contratar homens para ficar em um cargo de maior confiança. Há ainda a questão do ASSÉDIO MORAL , bem presente nesse meio” (<i>grifos nossos</i>) (E26).
<i>Avanços e inserção no mercado de trabalho</i>	“Pela minha experiência, não encontrei dificuldades de entrar no mercado de trabalho pelo fato de ser mulher” (E41).
	“ Sinto que a mulher está inserida no mercado de engº elétrica , somos várias no ramo” (E16).
	“Ainda é um meio predominantemente masculino e que ainda é possível encontrar preconceitos. Pelo menos tenho visto uma melhora nos últimos anos ” (E15).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme é possível observar na Figura 4 abaixo, a categoria empírica de maior incidência foi “preconceito e subestimação da competência técnica e socioemocional no trabalho”, seguida de “dominação masculina e sexismo no mercado de trabalho”, “Subjugação e resistência à liderança das mulheres no trabalho em equipe”, “avanços e inserção no mercado de trabalho” e “assédio moral”. A categoria “avanços e inserção no mercado de trabalho” é oriunda das respostas das egressas que não percebem a existência de dificuldades para a inserção das mulheres no mercado de trabalho da engenharia elétrica.

Figura 4: Nuvem de palavras sobre a percepção de dificuldades das mulheres no mercado de trabalho da Engenharia Elétrica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A “dominação masculina e sexismo no mercado de trabalho” articulam-se desde as seleções profissionais oprimindo as mulheres, reduzindo significativamente suas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho ou, até mesmo, vetando qualquer possibilidade de participação no processo seletivo, conforme afirmou E38: “Já peguei vagas com especificação de sexo”.

De acordo Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 31), sexismo “trata-se da discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo – na história recente, o feminino”. É através do sexismo que o sistema patriarcal

[...] faz aparecer a diferença biológica entre os corpos masculino e feminino e, muito particularmente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais que, como tudo no mundo, está disponível (dentro de certos limites) para várias espécies de construção, como a justificação indiscutível da diferença socialmente construída entre os sexos (BOURDIEU, 1995, p. 145).

De maneira implícita ou explícita, os processos seletivos demonstram que ser socialmente classificada como do sexo feminino é fator negativo para contratação na área da Engenharia Elétrica. Com a predominância dos homens na área, diversas são as barreiras sexistas impostas para a não aceitação das mulheres como, por exemplo, os estereótipos de fragilidade, a possibilidade de gravidez, as múltiplas jornadas e, até mesmo, a iminência de sofrerem assédio, como se a culpa pelo suposto delito fosse da vítima, e não do promovente.

O estereótipo de que as mulheres são frágeis, dotadas de pouco condicionamento físico e mental para exercerem um trabalho considerado pesado e perigoso, afasta delas as oportunidades de contratação. Isto se dá porque:

[...] o estereótipo instaura, ao mesmo tempo, uma visibilidade distorcida em relação ao grupo (pois “essa gente é assim”) e uma invisibilidade do indivíduo (pois “todos são iguais”). É desta maneira que o estereótipo resiste à correção pela evidência empírica [...] (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Dito de outra maneira, uma mulher que se candidata a uma vaga de Engenheira Eletricista é analisada sob as lentes que os estereótipos sociais determinam à representação e aos papéis femininos, ao grupo das mulheres, mesmo que em nível individual tenha alcançado conquistas – como boa formação escolar ou outras experiências profissionais – isso não é levado em consideração.

A gravidez em potencial pode levar ao usufruto de afastamentos, mais prolongados no caso do exercício de atividade em ambiente insalubre, como é o caso de algumas áreas da Engenharia Elétrica. Para as empresas, as medidas de proteção à saúde da profissional e do bebê implicam em necessidade de reorganização e geração de despesas, as quais tendem a ser evitadas através da contratação preferencial de homens.

Conforme as egressas, outra forma de pressão que retarda as oportunidades profissionais das mulheres, conforme já registrado, é a necessidade de conciliação do tempo da jornada de trabalho com outras atividades diárias atribuídas essencialmente ao sexo

feminino, as quais não são consideradas como trabalho, por exemplo, as tarefas domésticas e os cuidados os filhos e demais familiares.

[...] a noção de trabalho doméstico é o antípoda da objetificação: ela é ligada às relações afetivas no seio da família e fundada sobre a “disponibilidade” materna e conjugal das mulheres (Chabaud-Richter et al., 1985). Sendo a forma privilegiada de expressão do amor na esfera dita “privada”, os gestos repetitivos e os atos cotidianos de manutenção do lar e de educação dos filhos são atribuídos exclusivamente às mulheres. Os homens podem legitimamente pretender escapar deles (SÃO PAULO, 2003, p. 66-7).

Escapar dessas imposições sociais do sistema patriarcal é algo incomum para as mulheres. Por isso, quando decidem atuar na esfera produtiva, as atribuições da vida profissional serão acumuladas às atribuições da esfera reprodutiva, do lar e da família, configurando o enfrentamento de múltiplas jornadas diárias.

Nos debates sobre trabalho, a existência de uma perpétua hesitação entre o trabalho assalariado exclusivo, de um lado, e o trabalho doméstico ou útil em geral, de outro, não é nada mais do que um indicador do fato de que duas questões, a captação do tempo e a produção do viver, se interpenetram sem, no entanto, se confundirem (SÃO PAULO, 2003, p. 67).

Mais um empecilho à contratação de mulheres Engenheiras Eletricistas é a iminência de assédio revelada claramente na narrativa que afirma a existência de situações em que se opta por não “[...] contratar uma mulher bonita na linha de produção, pois vai gerar problemas” (E45).

De acordo com Perrot (2998, p. 10), “para os homens, o público e o político, seu santuário. Para as mulheres, o privado e seu coração, a casa”. A socialização de papéis de gênero impõe como únicos e verdadeiros os modos de organizar a vida e o trabalho em que as mulheres são destinadas ao lar e excluídas de posições de poder (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009), isto é, circular fora do ambiente demarcado, sem a companhia de um homem, torna-as vulneráveis ao assédio, mesmo em ambientes de trabalho.

Mencionadas as opressões que constituem o cenário das seleções discriminatórias, explanaremos sobre os desafios enfrentados pelas mulheres que tem a oportunidade de contratação. Sobre isso, a maioria dos relatos das respondentes menciona a “*preconceito e subestimação da competência técnica e socioemocional no trabalho*” como forma de opressão mais recorrente durante a atuação profissional como Engenheira Eletricista, assim como ocorre durante a formação. A presença no ambiente de trabalho não resulta em inserção

ao grupo, posto que as mulheres vivenciam a segregação em relação a algumas funções, e são obrigadas a lidar com a falta de reconhecimento e o silenciamento.

A E39 dá o exemplo de sua experiência de estágio em Engenharia Elétrica no qual recebeu do superior apenas atividades administrativas e burocráticas, enquanto seu colega do sexo masculino, que estagiava na mesma função, recebia as atividades específicas da Engenharia. A subestimação da capacidade revela-se quando não se recebe credibilidade pelos seus projetos e há resistência em ser ouvida, isto é, quando “o posicionamento técnico de um engenheiro homem é levado mais a sério do que o de uma engenheira mulher” (E34).

As respondentes afirmam que é possível sentir que sua presença provoca estranhamento pelo fato de ser minoria em um ambiente majoritariamente masculino. Isso ocorre porque:

[...] quando percebemos que alguém não se encaixa em uma expectativa dada pelo estereótipo, ao invés de questionarmos a “verdade” do estereótipo, tendemos a achar que aquela pessoa é uma “exceção”, que não é uma “autêntica representante” do seu grupo, ou, pior, que “está tentando nos enganar” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Dessa maneira, as imposições culturais do machismo e do sexismo esforçam-se para se (re)constituírem, cujas arapucas armam-se nos entremeios das relações socioculturais e políticas para serem melhor aceitas sem questionamentos. Segundo Boal (2009, p. 38), “Culturas são campos de batalha: temos que combater tudo que nos leve à subserviência e à passiva aceitação da opressão, em todas as culturas, inclusive nossas, naquilo que têm de ruim e perverso”.

A subestimação da capacidade torna o ambiente hostil, uma vez a mulher tem que “[...] provar que é tão capaz quanto um homem, tem que saber se impor, e isso gera estresse e instabilidade emocional” (E25). As pressões e tensões que oprimem as mulheres engenheiras eletricistas no trabalho podem trazer prejuízos à saúde física e mental, chegando inclusive a desencadear a Síndrome do Esgotamento Profissional.

Esta síndrome, também conhecida como “Síndrome de Burn-Out”, pode ser definida como:

[...] um conjunto de sintomas caracterizado por sinais de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional em decorrência de uma má adaptação do indivíduo a um trabalho prolongado, altamente estressante e com grande carga tensional (PÊGO; PÊGO, 2016, p. 172).

O desenvolvimento da Síndrome do Esgotamento Profissional depende de como se darão as interações entre as características pessoais da trabalhadora e as relações no ambiente de trabalho (PÊGO; PÊGO, 2016). De acordo com o anexo II do Regulamento da Previdência Social (Decreto nº 3048/1999), a “Síndrome de Burn-Out”, está classificada na tabela de Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (BRASIL, 1999).

A categoria empírica sistematizada a partir dos relatos, “*subjugação e resistência à liderança das mulheres no trabalho em equipe*”, revela a resistência à liderança das mulheres como consequência da subjugação disseminada na cultura patriarcal, e que reflete no mundo do trabalho das Engenheiras Eletricistas. A E2 conta que, em sua experiência, “sentia certa resistência na obediência das tarefas, por ser uma líder e mulher”. Essa situação pode gerar uma sensação de insegurança na mulher por estar “[...] sempre tendo que mostrar mais serviço para escalar a mesma posição ocupada por um homem” (E20). E quando, enfim, consegue alguma ascensão, esta é atribuída a questões como beleza e simpatia, nunca à competência técnica (E2).

Conforme as narrativas, o mercado de trabalho na área da Engenharia Elétrica encontra-se escasso de oportunidades (E19), além disso, “O salário não é compatível [...]” (E26), e “Há ainda a questão do **ASSÉDIO MORAL**, bem presente nesse meio” (*grifos nossos*) (E26).

A Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral, lançada pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST), define assédio moral como:

[...] a exposição de pessoas a situações humilhantes e constrangedoras no ambiente de trabalho, de forma repetitiva e prolongada, no exercício de suas atividades. É uma conduta que traz danos à dignidade e à integridade do indivíduo, colocando a saúde em risco e prejudicando o ambiente de trabalho (TST, 2018 p 6).

Segundo especialistas, o assédio moral é praticado através de condutas abusivas, como em várias situações narradas pelas egressas participantes desse estudo, além de excluir de funções, isolar, silenciar, subestimar, opor-se à liderança, isto é, o exercício profissional nesse tipo de ambiente de forma prolongada pode trazer danos à integridade física e psíquica, “que podem evoluir para a incapacidade de trabalhar, para o desemprego ou mesmo para a morte” (TST, 2018 p 6).

Diante disso, o Projeto de Lei nº 1521, de 2019, em tramitação no Senado Federal, visa tipificar o assédio moral como crime no Código Penal Brasileiro prevendo pena de

detenção de um a dois anos e multa, além da pena correspondente à violência (BRASIL, 2022c).

“*Avanços e inserção no mercado de trabalho*” é a categoria proveniente dos relatos das egressas que não percebem dificuldades para as mulheres se inserirem no mercado de trabalho da engenharia elétrica. A E41 afirma que em sua experiência não sentiu a presença de obstáculos para a inserção no mercado de trabalho pelo fato de ser mulher. As E15 e E16 percebem avanços recentes e inserção paulatina das mulheres. A E37 destaca que há diversas empresas procurando investir fortemente em políticas que visam à igualdade de gênero, mas que também encontram resistência pelo conservadorismo histórico da área da Engenharia Elétrica. Esta narrativa refere-se às iniciativas de responsabilidade social corporativa (RSC), definida como “políticas e práticas de companhias que refletem a responsabilidade empresarial por um bem social mais amplo” (CARRASCO; VÍLCHEZ, 2022, p. 93).

Sendo a questão da desigualdade de gênero um problema estrutural e sistêmico, organismos internacionais perceberam a necessidade de convocar as empresas para a luta pela promoção da igualdade de gênero, notadamente o empoderamento das mulheres, sem falar que também já existem ações congêneres referentes a pessoas LGBTQIAP+, pessoas deficientes, pessoas negras e oriundas de etnias minoritárias, chamando-as à responsabilidade social corporativa.

Uma das iniciativas desenvolvidas é a cartilha WEPs (Women’s Empowerment Principles) que foi adaptada à realidade brasileira pela Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres Brasil e a Rede Brasileira do Pacto Global. “Princípios de Empoderamento das Mulheres” cita sete princípios que as empresas devem observar para contribuir para a promoção da igualdade de gênero.

1. Estabelecer liderança corporativa de alto nível para a igualdade de gênero;
2. Tratar todos os homens e mulheres de forma justa no trabalho – respeitar e apoiar os direitos humanos e a não discriminação;
3. Garantir a saúde, a segurança e o bem-estar de todos os trabalhadores e as trabalhadoras;
4. Promover a educação, a formação e o desenvolvimento profissional das mulheres;
5. Implementar o desenvolvimento empresarial e as práticas da cadeia de suprimentos e de marketing que empoderem as mulheres;
6. Promover a igualdade através de iniciativas e defesa comunitária;
7. Mediar e publicar os progressos para alcançar a igualdade de gênero (ONU, 2016. p. 3).

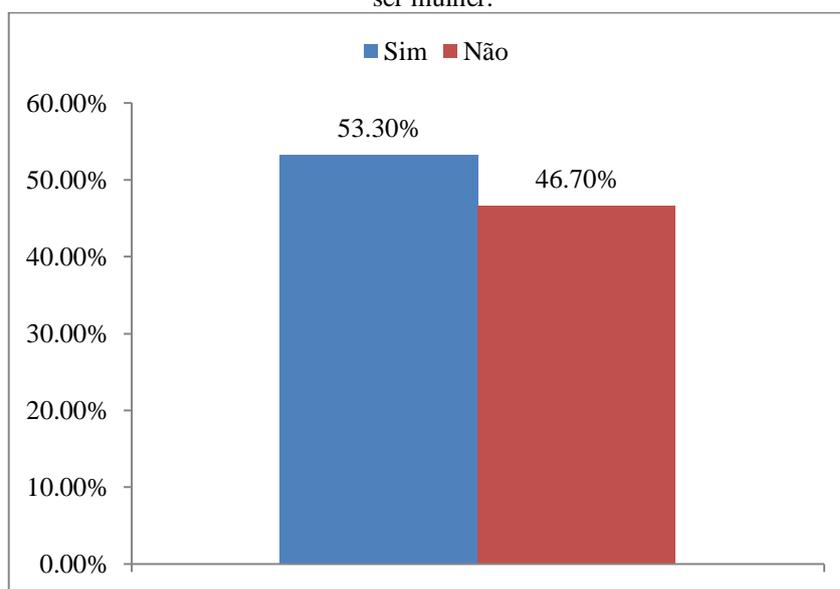
A resistência à liderança das mulheres provocada pelo conservadorismo histórico-político e sociocultural no contexto das empresas, foi destaque na fala das egressas, e não por

acaso que o primeiro princípio do documento mencionado é “a liderança promove a igualdade de gênero”. Reconhecida assim, de antemão, recomenda-se que:

[...] a liderança precisa criar as estruturas institucionais e culturais na organização para que a igualdade de gênero se torne um valor compartilhado por todos e todas, permeando as diversas esferas que interagem na empresa - os processos internos relacionados ao avanço profissional ao relacionamento com a cadeia de suprimentos e a comunidade (ONU, 2016. p. 6).

Na percepção de E22, ao mesmo tempo em que o mercado está considerando outras habilidades, como comunicação e relacionamento interpessoal, permanece sendo mais exigente com as mulheres do que com os homens, à medida que se constata que “[...] **podemos encontrar, em boas posições** do mercado, **homens** que são profissionais **medianos, mas não mulheres** que são profissionais **medianas**, apenas realmente boas profissionais” (*grifos nossos*) (E22).

Gráfico 10: Sobre dificuldades e/ou constrangimentos durante a graduação em Engenharia Elétrica pelo fato de ser mulher.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com o dado exposto pelo Gráfico 10, a maioria das mulheres, 53,3% da amostra (24 egressas), afirmou ter vivenciado alguma experiência difícil ou constrangedora pelo fato de ser mulher enquanto era estudante do curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do IFPB - Campus João Pessoa. Já 46,7% da amostra (21 egressas) negaram ter percebido/vivido qualquer dificuldade ou constrangimento por ser mulher durante a formação acadêmica em Engenharia Elétrica.

As narrativas das egressas sobre essa questão foram ponderadas pelo processo de categorização, cujo esforço voltou-se a compreender os porquês das dificuldades/constrangimentos sofridos durante a graduação, pelo fato de ser mulher. Assim, as categorias que se sobressaíram às narrativas compunham os seguintes aspectos:

- a) *Depreciação e mal-estar em sala de aula.*
- b) *Descrédito intelectual, objetivação do corpo e assédio sexual.*
- c) *Acolhimento e tranquilidade.*

O contexto de tais especificidades, a partir das próprias narrativas das mulheres, está explicitado no quadro a seguir.

Quadro 5: Dificuldades e/ou constrangimentos vivenciados pelas mulheres na graduação em Engenharia Elétrica, no IFPB, Campus João Pessoa.

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DAS EGRESSAS
<p><i>Depreciação e mal-estar em sala de aula</i></p>	<p>“Um evento relevante (na minha concepção) ocorreu quando eu era responsável por uma atividade, e mesmo tendo total ciência deste fato, o PROFESSOR discutiu a atividade com um colega do sexo masculino que estava do meu lado, mesmo sabendo que ele não tinha qualquer ligação com o contexto. O rapaz ainda chegou a falar que não tinha qualquer relação com a atividade, e mesmo assim o professor continuou dirigindo a ele a palavra. Senti que a minha capacidade estava sendo simplesmente ignorada, como se não existisse” (<i>grifos nossos</i>) (E33).</p>
	<p>“Certa vez, ao apresentar um projeto prático em grupo, no terceiro período da graduação, onde eu era a única integrante mulher desse grupo, depois da apresentação, eu me senti constrangida, quando o PROFESSOR direcionou todas as suas perguntas exclusivamente para mim, para que eu provasse, de fato, o meu conhecimento, e a minha participação direta nesse projeto, sendo que eu fui a responsável por todo o projeto, mas ainda assim tive que provar, mais uma vez, meu conhecimento” (<i>grifos nossos</i>) (E7).</p>
	<p>“Os homens, e até mesmo PROFESSORES do curso, tratavam as mulheres como se tivessem menos capacidade. Ou, ao contrário, nos consideravam como "homens", referindo-se à possível falta de vaidade ou delicadeza, no cotidiano do curso” (<i>grifos nossos</i>) (E42).</p>
	<p>“As mulheres da turma ouviram de um PROFESSOR nosso “o que é que mulher tá fazendo em engenharia?”” (<i>grifos nossos</i>) (E23).</p>
	<p>“Comentários machistas constantes, vindos de um PROFESSOR de uma disciplina” (<i>grifos nossos</i>) (E36).</p>
	<p>Um comentário infeliz de um PROFESSOR específico, não sobre uma aluna, mas sobre o gênero na área, durante a aula. E uma sensação [...] de ter que provar o seu valor em situações gerais (<i>grifos nossos</i>) (E22).</p>
	<p>“Colega de classe machista, que duvida da capacidade de uma mulher, mas foi um caso isolado” (E28).</p> <p>“Eu não tinha familiaridade com o som de funcionamento de uma máquina, pois eu tinha familiaridade só com a louça ou com máquina de lavar” (E38).</p>
<p><i>Descrédito intelectual, objetivação do corpo e assédio sexual</i></p>	<p>“Seleção de estágio numa indústria... Quem estava fazendo a seleção deixou claro que meu currículo era melhor que os demais, porém, eu não podia ficar por ser mulher” (E12).</p>
	<p>“Qualquer mudança, devido a roupas, caso houvesse um novo corte de cabelo, a beleza era contexto para receber olhares, insinuações etc. A mulher é vista como objeto sexual. Tinha medo de ir à noite para o IFPB, e voltar para casa. Houve um caso específico de um PROFESSOR de eletromagnetismo [citou o nome da pessoa], em vários momentos, constrangia as mulheres, diminuindo-as intelectualmente, e, inclusive, citando sua própria mulher como exemplo. Lembro-me que, na época, foi aberto até um processo administrativo contra ele” (E4).</p>
	<p>“Como, por algum tempo, fui a única menina na sala, algumas vezes, me sentia como alguém de fora ou que necessitava de um tratamento especial. Por algumas vezes, acabava recebendo certa atenção exagerada de alguns homens. Quando outras meninas começaram a participar das aulas a situação melhorou” (E11).</p>
	<p>“Em determinada aula, há vários anos, o PROFESSOR, ao solicitar uso de roupas adequadas por ser laboratório, teceu comentários direcionados às meninas, como: “não usar calça ‘beira-xibiu’ (cós baixo, creio) ou decote, pois sou homem e, com certeza, vou ficar olhando” (<i>grifos nossos</i>) (E15).</p>
	<p>“Tive muita sorte com o lugar que fiz o curso, e com minha turma, mesmo sendo a única menina da turma, tive respeito, mas passava por vários problemas, pois, devido à carga de aulas pesada que uma engenharia tem, era muito comum realizar trabalhos durante as madrugadas, e sempre tinha dor de cabeça com a família que não entendia, por exemplo, que eu ia virar a noite na casa de um rapaz. Coisas desse tipo” (E45).</p>

	“Vários constrangimentos, desde professores rotulando de acordo com estereótipos , até ASSÉDIO VERBAL E FÍSICO ” (<i>grifos nossos</i>) (E1).
	“ Durante o estágio supervisionado, fui bastante ASSEDIADA ao ponto do meu chefe ter que reunir todos os encarregados e chamar a atenção (<i>grifos nossos</i>) (E35).
<i>Acolhimento e tranquilidade</i>	“No IFPB, senti-me superacolhida pelos colegas e professores” (E2).
	“Por minha experiência, as dificuldades que tive na graduação não foram relacionadas ao meu gênero , sempre tive professores e amigos que não me tratavam com inferioridade por eu ser mulher ” (E25).
	“Foi tudo muito tranquilo , porém, na época eu não estava atenta ao machismo como hoje ” (E31).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir e em função das narrativas expressas no Quadro 6, as categorias empíricas desveladas a partir dos discursos estão representadas na “nuvem de palavras” que segue.

Figura 5: Nuvem de palavras relacionadas às dificuldades e/ou constrangimentos vivenciados durante a formação em Engenharia Elétrica..



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme a ilustração, “*depreciação e mal-estar em sala de aula*” é a categoria de maior incidência de respostas, seguida de “*decrédito intelectual, objetivação do corpo e assédio sexual*” ambas oriundas das falas que mencionam dificuldades e/ou constrangimentos, e, por último, emerge o sentido de “*acolhimento e tranquilidade*”, categoria proveniente dos relatos das egressas que não perceberam obstáculos por serem mulheres no período do curso.

De acordo com as narrativas, a sala de aula, para as mulheres estudantes do curso de Engenharia Elétrica, é um cenário de tensões, medos e violência simbólica contra as mesmas, provocados por docentes e colegas de turma, um contexto de constrangimentos que coisificam e causam mal-estar à mulher, muitas vezes.

As (o)pressões ocorrem de forma explícita, como no questionamento docente “[...] ‘o que é que mulher tá fazendo em engenharia?’” (E23) ou de maneira simbólica, como menciona o seguinte relato:

Um evento relevante (na minha concepção) ocorreu quando **eu era responsável por uma atividade**, e mesmo tendo total ciência deste fato, **o PROFESSOR discutiu a atividade com um colega do sexo masculino que estava do meu lado**, mesmo sabendo que ele não tinha qualquer ligação com o contexto. O rapaz ainda chegou a falar que não tinha qualquer relação com a atividade, e mesmo assim **o professor continuou dirigindo a ele a palavra. Senti que a minha capacidade estava sendo simplesmente ignorada, como se não existisse** (*grifos nossos*) (E33).

Bourdieu (2012) afirma que a violência simbólica pode ocorrer pelas vias da comunicação de maneira sutil, mas esclarece que é um equívoco simplista supor que esta seja mera sensação que não traz implicações reais, o autor faz questão de ressaltar que esse tipo de violência é tão danosa à subjetividade das vítimas quanto as outras formas de violência.

Nesse aspecto, soa até estranho e paradoxal que espaços formativo-educacionais, em tese, constituídos à promoção da liberdade, da autonomia, do debate e da emancipação da consciência através da apreensão/construção do saber, promovam, reforcem e/ou compactuem com formas de violência simbólica, haja vista que a omissão às injustiças também se traduz na objetificação do poder simbólico.

[...] a violência simbólica ocorre sem a necessidade de coerção física, a violência simbólica ocorre de forma velada, sendo praticada de maneira inquestionável pela aceitação da legitimação do poder simbólico [...] que se produz e reproduz no mundo social por uma ordem de significações legitimadas via esquemas de percepção e disposições incorporadas pelos sujeitos, se transfigura de forma dissimulada nas ações mais simples, de tal forma, que não é questionada, e é reconhecida em sua legitimidade de violência exercida (OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2017, p.103).

A subestimação da capacidade das mulheres também se revelou na (o)pressão para provar o conhecimento, forma de violência constante na experiência da graduação, conforme relato da E7:

Certa vez, **ao apresentar um projeto prático em grupo**, no terceiro período da graduação, onde **eu era a única integrante mulher** desse grupo, depois da apresentação, **eu me senti constrangida, quando o PROFESSOR direcionou todas as suas perguntas exclusivamente para mim, para que eu provasse, de fato, o meu conhecimento, e a minha participação direta nesse projeto, sendo que eu fui a responsável por todo o projeto, mas ainda assim tive que provar, mais uma vez, meu conhecimento** (*grifos nossos*).

Atinados a esta dinâmica, é possível deduzirmos que este relato, assim como tantos outros nesta mesma linha, desdobra e retrata a dinâmica da realidade da educação e o tratamento às mulheres, independentemente do nível e da modalidade do ensino, no cenário do sistema escolar brasileiro que, por sua vez, tende a reproduzir as desigualdades sociais renitentes, conforme explana Bourdieu (2002, p. 41): “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Nesse aspecto, é possível percebermos o quanto a escola legitima e contribui para o processo de subordinação das mulheres e de outros grupos sociais minoritários, a exemplo de pessoas LGBTQIAP+, deficientes, negras, indígenas e demais etnias não convencionais, principalmente, em correspondência com o que apregoa Bourdieu (2002, p. 58), “ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais [...]”. De acordo com a E4 “A mulher é vista como objeto sexual”, esta e outras situações de assédio, nas formas verbal e física, foram citadas entre os constrangimentos vivenciadas pelas egressas durante a graduação em Engenharia Elétrica.

De acordo com o portal de notícias do Tribunal Superior do Trabalho (TST, 2020, p.1), “o assédio sexual é definido, de forma geral, como o constrangimento com conotação sexual no ambiente de trabalho, em que, como regra, o agente utiliza sua posição hierárquica superior ou sua influência para obter o que deseja”.

Diante disso, é comum que o assédio sexual possa ocorrer de duas formas:

Por chantagem, quando a aceitação ou a rejeição de uma investida sexual é determinante para que o assediador tome uma decisão favorável ou prejudicial para a situação de trabalho da pessoa assediada. Já o assédio por intimidação abrange todas as condutas que resultem num ambiente de trabalho hostil, intimidativo ou humilhante (TST, 2020, p. 1).

Independentemente de ser via *chantagem* ou via *intimidação*, o assédio sexual é uma violência amparada na objetificação do corpo feminino, na subjugação da moral alheia, no abuso da posição de poder etc., cujo desrespeito se constitui no bojo da dominação masculina, da masculinidade tóxica, do sexismo, da cultura patriarcal falocêntrica etc., e tende a e intensificar em espaços sociais com alta concentração masculina. O corpo, segundo definição de Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 8),

[...] é o ponto de confluência de experiências físicas, simbólicas e sociológicas e também um substrato de matéria viva dotada de memória, dinamismo e de auto-regulação. Conforme André Le Breton, a existência é corporal: nunca se viu “um corpo” – o que se vê são homens, mulheres... O corpo não existe em estado natural e sempre será compreendido na trama social de sentidos.

Nesta ótica, o corpo feminino é, nas moldagens rígidas e controladoras do patriarcado, uma estrutura passível de regulações, cujas performances subjetivo-históricas e socioculturais devem atender aos “estereótipos e modelos culturais de apreciação e utilização do corpo físico que servem para moldar regular, incluir e excluir” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 8), o que implica dizer que o corpo feminino é um corpo mandado, fiscalizado, cerceado, desde cedo condicionado ao jogo do que se considera virtuoso e moralmente aceito como válido, e quando dissidente da normatização instituída torna-se abjeto, descartável, desvalorizado, autoexcludente do regime de controle.

Assim como as outras formas de violência, a chantagem e a intimidação como articulações do assédio manifestam-se pela posse do corpo como elemento de desejo e usufruto não consensual, e podem se apresentar disfarçadas, revestidas de cuidado, atenção exagerada e/ou tratamento especial (E11) ou ser praticado de maneira explícita e naturalizada, como na ocasião em que um professor solicita às discentes para na aula de laboratório “não usar calça ‘beira-xibiu’ (cós baixo, creio) ou decote, pois sou homem e, com certeza, vou ficar olhando” (E15).

O assédio prejudica a mulher que é vítima e pode também afetar todo o clima organizacional, como no relato da E35: “Durante o estágio supervisionado, fui bastante assediada ao ponto do meu chefe ter que reunir todos os encarregados e chamar a atenção”. Percebemos que houve intervenção na situação no sentido de ordenar o ambiente de trabalho, mas à mulher vítima não foi dada a voz. Além disso, quem intervém é um homem, como se não houvesse outra saída, tendo em vista a insuficiência da intervenção da mulher para dar um basta à situação sozinha.

Não obstante, durante a graduação em Engenharia Elétrica, as E2, E25 e E31 vivenciaram situações tranquilas em que se sentiram acolhidas e experimentaram a equidade de gênero. De acordo com a definição de Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 14),

Equidade refere-se à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Equidade de gênero significa igual valorização de atributos considerados masculinos e femininos, seja na vida individual, seja nas práticas sociais.

Avanços aconteceram com a inserção das mulheres nos cursos de engenharia e são reconhecidos pelas egressas. Nesse processo de formação acadêmica existem também experiências de companheirismo com colegas, homens e mulheres.

A E31 ressalta uma questão relevante quando lembra: “na época eu não estava atenta ao machismo como hoje”. Quando não se tem ciência sobre a existência do machismo estrutural, não se consegue percebê-lo, ou seja, os sentidos não captam conscientemente as mensagens discriminatórias recebidas, como também o *habitus* instituído desde sempre banaliza situações que se apresentam como naturais, mas que carregam o peso histórico da violência simbólica.

Assim, parte do *habitus*, está naturalizado nas práticas sociais. Segundo Bourdieu (2007b, p. 346), a instituição escolar é:

[...] investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*, ou seja, em suma, de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum [...].

A escola, dessa forma, cumpre sua função social de reprodução da cultura patriarcal através dos *habitus* de seus atos, representadas pelas ações de seus atores, mais fortemente pelos docentes que estão em contato direto com estudantes, na relação de ensino-aprendizagem, e que têm como premissa maior o dever de educar.

Considerando que 60% das mulheres participantes deste estudo formaram-se a menos de quatro anos, é provável que os docentes que protagonizaram as situações de constrangimento e de opressões relatadas continuem no exercício da atividade educativa, praticando as mesmas violências contra outras estudantes: outros tempos, outras mulheres, mas as mesmas marcas instituídas pelo poder simbólico da dominação masculina hegemônica.

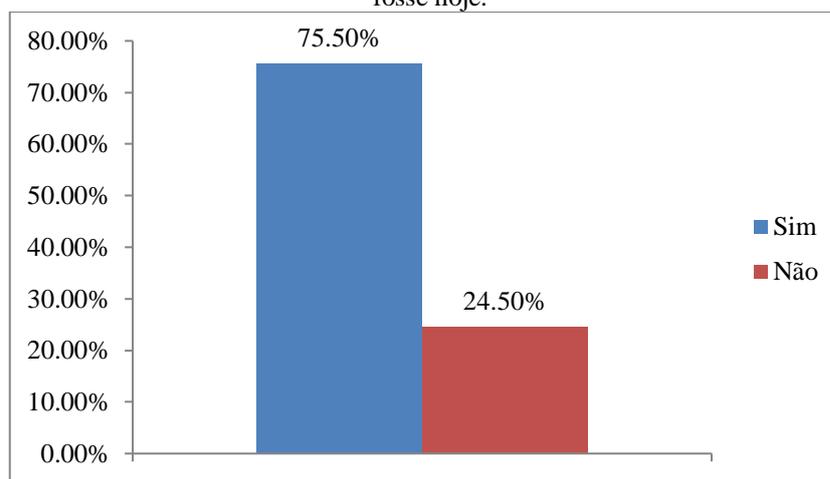
Conhecidos e respeitados como mestres, os professores veiculam em sala de aula, direta e indiretamente, verdades historicamente construídas e referendadas que excluem as mulheres dos espaços de poder, subestimando-as, contribuindo para a naturalização e perpetuação das desigualdades de gênero, quando deveriam lutar em favor da equidade.

Os professores, ao imprimirem essas violências contra as estudantes, interferem no equilíbrio das subjetividades, das emoções, do bem-estar, da autoestima, da saúde mental etc., gerando consequências, como a insegurança, a vergonha, o medo, além das dúvidas sobre a

legitimidade da sua presença no curso, e sobre sua capacidade de atuação na Engenharia Elétrica, características que marcam a presença do fenômeno do impostor.

Sobre a permanência na área, no sentido de optar pela profissão caso decidisse hoje, os dados mostraram o seguinte:

Gráfico 11: Sobre a reafirmação da opção pelo curso de Engenharia Elétrica, se a escolha/decisão pelo curso fosse hoje.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As participantes do estudo foram levadas a refletirem sobre o seguinte questionamento: *se no momento da escolha do curso tivessem a experiência que têm hoje, optariam novamente pela formação em Engenharia Elétrica?* O Gráfico 11 mostra que 75,5% (34 egressas) permaneceriam com a escolha pela formação em Engenharia Elétrica, mesmo que tivesse nova oportunidade de decidir, enquanto 24,5% (11 egressas) mudariam de curso.

Buscando justificar sua resposta, as mulheres construíram narrativas que, por sua vez, propiciaram a percepção de categorias, cujo senso valorativo esmiúçam significados contundentes em relação ao fato se optariam ou não pela mesma área de formação, caso a escolha fosse hoje. Em decorrência, as categorias que se sobressaíram a partir das falas encamparam as seguintes apreensões:

- a) *Nuances de paixão e resistência pela profissão.*
- b) *Dúvidas relacionadas às escassas oportunidades de trabalho e à baixa remuneração.*
- c) *Identificação e migração para outra área.*
- d) *Desgastes psicológicos.*

O contexto de tais especificidades, a partir das próprias narrativas das mulheres, está explicitado no quadro a seguir.

Quadro 6: Justificativas para o interesse em migrar da área da Engenharia Elétrica e relatos de realização profissional

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DAS EGRESSAS
<i>Nuances de resistência e paixão pela profissão</i>	“É um curso muito promissor e me identifiquei na área” (E42).
	“Por mais que ainda exista certo preconceito com relação ao sexo feminino , mas vem sendo quebrado , mais mulheres engenheiras estão conquistando seu lugar. É um curso incrível, que lhe dá uma base para vários ramos” (E38).
	“ Encontrei-me na profissão” (E4).
	“Não me vejo fazendo outra coisa. Tenho paixão pela profissão que escolhi” (E16).
	“Apesar de tudo, não deixaria de fazer ou estudar o que eu quero por conta das problemáticas envolvidas” (E1).
	“A aparente estranheza que os técnicos demonstram em um primeiro contato não avança , e não é superior à realização de ser engenheira , de trabalhar com o que escolhi” (E17).
	“ Gosto da área” (E5). “ Amo o que faço” (E45).
<i>Dúvidas relacionadas às escassas oportunidades de trabalho e à baixa remuneração</i>	“O mercado de trabalho, na Paraíba, está escasso ” (E2).
	“O mercado de trabalho para engenheiros num geral está difícil ” (E36).
	“Na verdade, eu tenho dúvidas, porque o curso é maravilhoso, bem como o IFPB. Porém, está bastante difícil de ser inserida no mercado de trabalho ” (E14). “Não optaria pela Eng. Elétrica devido à dificuldade que o curso é para um retorno ainda tão baixo, reconhecimento baixo e baixos salários ” (E23).
<i>Identificação e migração para outra área</i>	“Com o tempo, passei a me identificar mais com outra área, pretendo migrar de profissão , no futuro” (E28).
	“ Encontrei uma área que me interessou , e, hoje, me considero boa e trabalho nela” (E33).
	“Talvez procurasse outro curso ” (E3). “Eu vejo engenharia como uma profissão com diversas possibilidades, mas não optaria por não ser minha vocação natural ” (E10).
<i>Desgastes psicológicos</i>	“Independentemente de ser homem ou mulher, o curso é extremamente desgastante psicologicamente falando. A sanidade mental tem que ser bastante trabalhada, principalmente durante o curso” (E21).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As egressas mencionaram que a formação em Engenharia Elétrica é “[...] extremamente desgastante psicologicamente [...]” (E21), e não há preparação acadêmica para lidar com essa questão. Algumas mulheres referiram-se ao mercado de trabalho como um elemento crítico, não atrativo para a área, uma vez que se encontra escasso de vagas e disponibilizando baixos salários.

As pesquisadas citaram a identificação com outras áreas, seja pelo surgimento de novos interesses ou por não se sentir suficientemente dotadas de vocação natural para o exercício da Engenharia Elétrica. Essa compreensão vocacional como aptidão inata é empregada socialmente para naturalizar imposições histórico-culturais. Bourdieu (2002, p. 58) destaca que a “ideologia do dom” é:

[...] chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito da condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons.

A cultura patriarcal, gênese e consequência das experiências de opressão vivenciadas pelas mulheres ao longo da vida – familiar, escolar, profissional etc. – direcionam-nas para a autointrojeção de sua própria submissão como sujeição da condição histórica e sociocultural a partir da qual se inscrevem os signos do gênero feminino como inferior. O sistema escolar, imbricado na realidade social e, ao mesmo tempo, como reflexo desta, utiliza-se do poder a si conferido pelo Estado para respaldar as imposições produzidas socialmente contra a mulher, reduzindo as consequências destas à individual falta de dons, ou seja, a “ideologia do dom”, discutida por Bourdieu (2002), como inerente à mulher.

Apesar dos relatos de opressões machistas que permeiam a área da Engenharia Elétrica, foi possível identificar, nas falas das engenheiras egressas do IFPB, nuances de resistência e paixão pela profissão escolhida, confirmando que “[...] as resistências individuais e coletivas existem sempre, são componentes não elimináveis do processo de reprodução social” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 69).

A E17 comenta que “A aparente estranheza que os técnicos demonstram em um primeiro contato não avança, e não é superior à realização de ser engenheira, de trabalhar com o que escolhi”. Em breves sentidos, reconhece-se que o estranhamento causado pela presença da mulher no ambiente de trabalho da Engenharia Elétrica não arrefece com o passar do tempo, entretanto, para essa egressa, a escolha pela engenharia é inquestionável e a satisfatória sensação de realização em poder exercer a profissão escolhida sobressai-se aos

obstáculos diários. Outras egressas percebem a área como promissora, reconhecem os avanços em relação ao preconceito contra as mulheres e corroboram seu amor pelo que fazem.

Nesta contextura, a partir dos resultados explicitados pelo Quadro 7, emergiram categorias empíricas a partir das narrativas, subsidiando a “nuvem de palavras” que segue.

Figura 6: Nuvem de palavras relacionadas ao interesse das egressas em migrarem de área de formação.

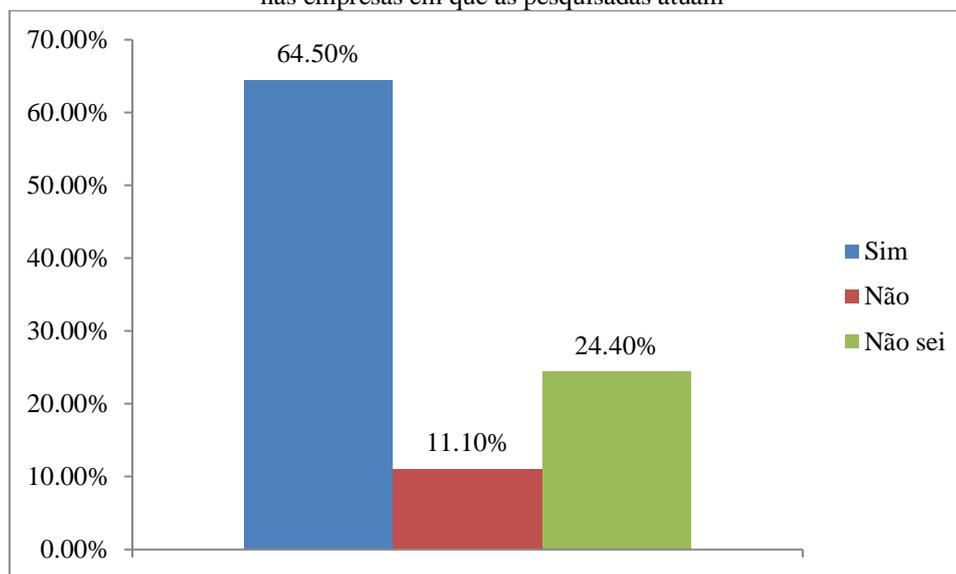


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A Figura 6 explicita que, quando se trata de interesse em migrar de área de trabalho, a maioria dos relatos das Engenheiras Eletricistas acarretou na sistematização da categoria “*nuances de resistência e paixão pela profissão*” demonstrando que a paixão pela profissão e a resistência se sobressaem, em detrimento das violências sofridas diariamente. Em seguida, destacam-se as categorias “*dúvidas relacionadas às escassas oportunidades de trabalho e à baixa remuneração*”, “*identificação e migração para outra área*” e “*desgastes psicológicos*”, nesta ordem, aclarando os motivos que levaram profissionais a considerar as possibilidades de migrar para outra área de trabalho ou de já ter efetivado essa migração.

Os baixos salários foram uma das causas citadas pelas egressas para ponderar sobre a migração de área. Considerando essa variável, questionamos as participantes acerca do conhecimento acerca da equivalência salarial entre homens e mulheres na área da Engenharia Elétrica e os dados obtidos estão demonstrados no gráfico a seguir.

Gráfico 12: Sobre a equivalência salarial dos homens e das mulheres em atuação na área da Engenharia Elétrica nas empresas em que as pesquisadas atuam



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que tange à remuneração, 64,5% (29 egressas) afirmaram que os valores recebidos como Engenheira Eletricista equivalem à remuneração recebida pelos homens da mesma empresa/instituição que desenvolvem as mesmas funções. Destas vinte e nove egressas, 75,9% (22 egressas) atuam na área da Engenharia Elétrica e 24,1% (7 egressas) não atuam. Do total de respondentes, 11,1% (5 egressas) afirmaram que não é equivalente a remuneração recebida por homens e mulheres que atuam na área da Engenharia Elétrica na empresa em que trabalham. Destas, 80% (4 egressas) atuam na área da Engenharia Elétrica e 20% (1 egressa) não atua.

Do total da amostra composta por 45 participantes, 24,4% (11 egressas) desconhecem a informação sobre equivalência de remuneração entre homens e mulheres que exercem atividades na área da Engenharia Elétrica na empresa em que atuam, e destas, 36,4% (4 egressas) atuam na área da Engenharia Elétrica e 63,6% (7 egressas) não atuam.

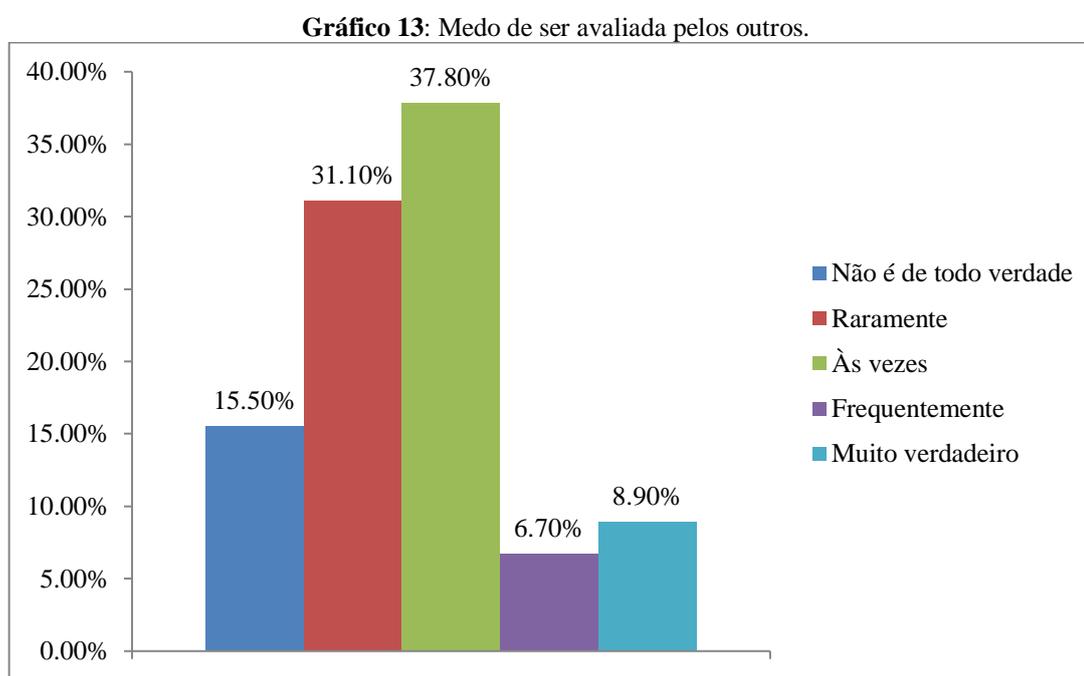
Corroborando Richardson (2015, p. 71), “os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o ‘que é’, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal”. Assim, nesse estudo, o fenômeno do impostor, que traduz aspectos sobre o estado de saúde mental, investiga medos relacionados à capacidade de atuação no trabalho ou profissão, e isso nos interessa à medida que desejamos obter melhor entendimento sobre indícios de impostorismo nas mulheres investigadas.

Assim, a segunda parte do instrumento de coleta de dados foi composta pela Escala CIPS que visa verificar a presença de características do fenômeno da impostora na amostra de mulheres estudada. Para fins de análise, as afirmativas foram agrupadas em três blocos,

conforme o tipo de medo que compõe tal escala: *a)* medo de avaliação; *b)* medo de não ser capaz de repetir constantemente o sucesso e *c)* medo de ser menos capaz do que os outros, que correspondem às três próximas seções deste capítulo, conforme segue o texto.

6.2 SOBRE O MEDO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO TRABALHO/PROFISSÃO

As afirmativas analisadas nesta seção referem-se aos medos relacionados às avaliações das tarefas realizadas no contexto da profissão, cujos resultados estão explicitados a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

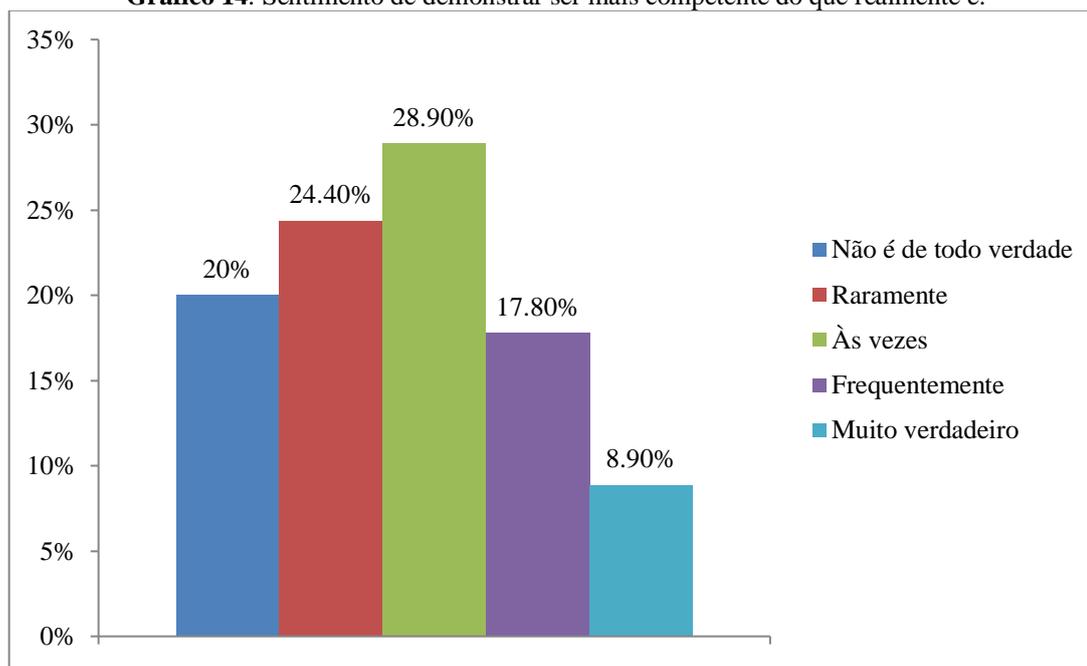
Estão demonstradas no Gráfico 13 as percepções das egressas sobre a afirmativa *“Tenho medo dos outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações”*, sobre a qual 15,5% das participantes (7 egressas) consideram que não é de todo verdade, 31,1% (14 egressas) raramente experimentam esse medo, 37,8% (17 egressas) às vezes o sentem, enquanto 6,7% (3 egressas) sentem medo de ser avaliada frequentemente e 8,9% (4 egressas) consideram a afirmativa muito verdadeira.

Em conformidade, excluindo-se 31,1% das respondentes, a maioria (68,9%) afirma já ter sentido medo de ser avaliada e evitar avaliações, mas que isso não ocorre com frequência. Evitar avaliações por insegurança pode levar as mulheres a não participarem de seleções de pessoal, visando promoção ou algum tipo de reconhecimento, a desistir dos sonhos e/ou não

se permitir atuarem no maior nível da sua capacidade por não ter uma noção realista sobre a sua própria competência (CLANCE; O'TOOLE, 1988).

As afirmativas que seguem nesta seção investigam os medos de avaliação oriundos da divergência entre o desempenho mostrado no trabalho e a autoimagem profissional desenvolvida pela egressa, cujos resultados de tais variáveis estão explicitados na ilustração a seguir.

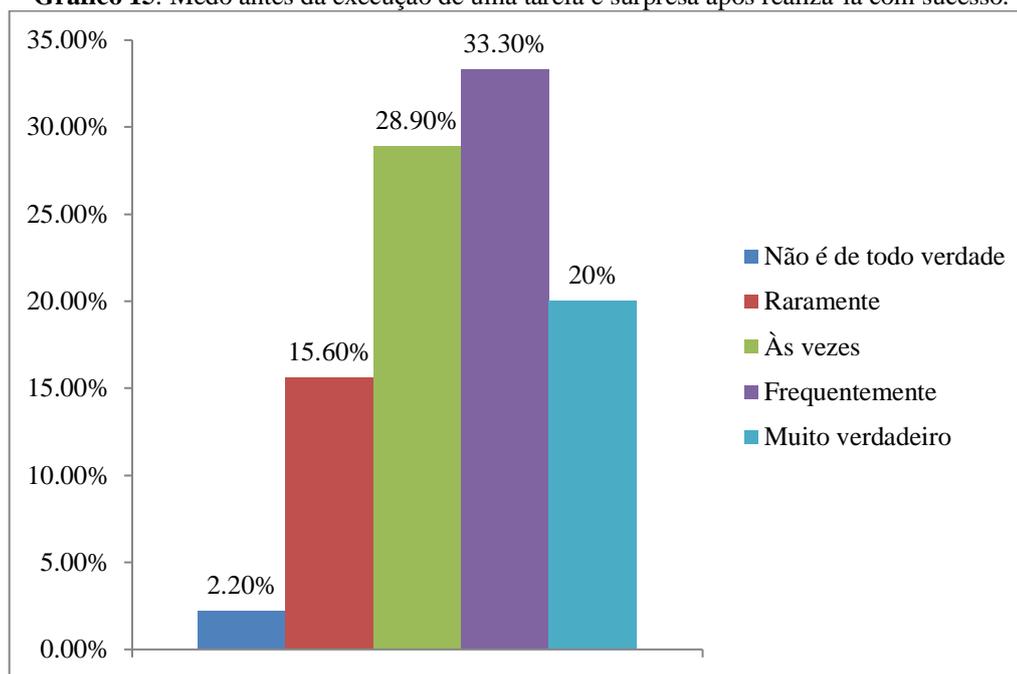
Gráfico 14: Sentimento de demonstrar ser mais competente do que realmente é.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O Gráfico 14 apresenta as respostas das egressas diante da afirmativa: “*eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou*”. 20% das participantes (9 egressas) consideram que não é de todo verdade; 24,4% (11 egressas) enfatizaram que raramente experimentam esse sentimento; 28,9% (13 egressas) confirmaram que, às vezes, sentem que demonstram ser mais competentes do que são, de fato, enquanto que 17,8% (8 egressas) perceberam que, frequentemente, têm esse sentimento, e 8,9% (4 egressas) consideram a afirmativa muito verdadeira.

A respeito do sentimento de que está enganando os outros sobre sua competência, 44,4% da amostra nega ou diz que sente raramente, enquanto 26,7% sente habitualmente ou com intensidade.

Gráfico 15: Medo antes da execução de uma tarefa e surpresa após realizá-la com sucesso.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As percepções das egressas sobre a afirmativa: *“muitas vezes, tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de assumi-la”* estão no Gráfico 15, o qual apresenta que 2,2% das participantes (1 egressa) consideram que a afirmativa não é de todo verdade; 15,6% (7 egressas) raramente experimentam esse medo de não executar bem uma tarefa na qual obtém sucesso ao desenvolver, 28,9% (13 egressas) registraram que sentem às vezes; 33,3% (15 egressas) confirmaram que, frequentemente, experimentam esse medo antes da execução bem-sucedida de uma tarefa, e já 20% (9 egressas) consideram a afirmativa muito verdadeira.

Os dados revelam que mais da metade (53,3%) das participantes rotineiramente sente medo antes de executar uma tarefa e surpresa após desempenhá-la bem. Somando-se as mulheres que afirmaram sentir isso às vezes alcançamos o percentual de 82,2% das participantes experimentando a desconfiança da própria capacidade.

É curioso que, na afirmativa anterior, as egressas foram questionadas sobre o sentimento de falsidade sobre sua competência e 20% da amostra negou desconfiar de sua própria capacidade. Entretanto, quando indagadas sobre o medo anterior e surpresa posterior à realização da tarefa, que indicam a presença da desconfiança, apenas 2% negou.

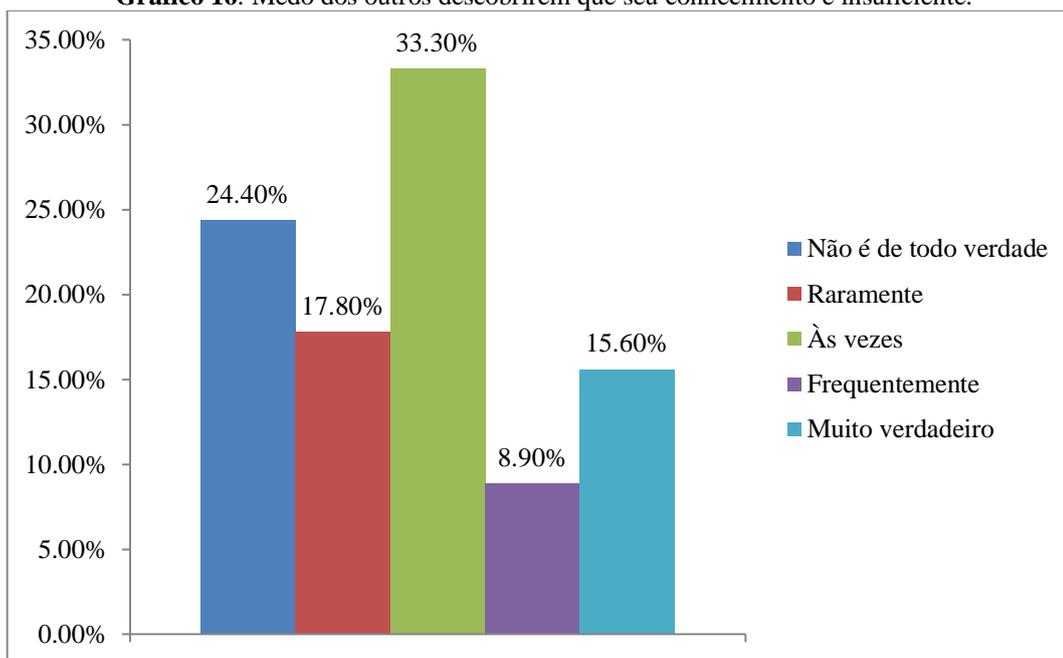
Essa divergência demonstra que as egressas não associam o medo anterior à realização da tarefa à subestimação da própria capacidade, deflagrando (con)fusões inconscientes através de sentimentos mal compreendidos.

Sentimentos de falsidade [...] são ainda afirmados pelo diferencial entre alto desempenho e baixas expectativas sociais. A própria auto-imagem das mulheres de ser falsa está em consonância com a visão da sociedade de que as mulheres não são definidas como sendo competentes. [...] Se ela fosse reconhecer sua inteligência, teria que ir contra as opiniões perpetuadas por toda a sociedade - um empreendimento sinistro, de fato! (CLANCE; IMES, 1978, p. 244)

Assumir o papel/lugar social de inferioridade imposto culturalmente às mulheres evita embates no processo de convivência social, entretanto, essa busca pela adequação produz sofrimentos em nível subjetivo. Naturalmente, enfrentar a estrutura da sociedade é um empreendimento sinistro, mas quando este é conjecturado coletivamente, com semelhantes, torna-se menos apavorante.

Dando continuidade, as egressas avaliaram sua percepção sobre a afirmativa: “*eu tenho medo que os outros descubram o quanto de conhecimento me falta*”. O Gráfico 16, a seguir, demonstra tal resultado, a partir do qual é explicitado que 24,4% (11 egressas) consideram que não é de todo verdade, 17,8% (8 egressas) raramente sentem medo dos outros descobrirem o quanto de conhecimento lhe falta, 33,3% (15 egressas) às vezes sentem esse medo, 8,9% (4 egressas) sentem frequentemente e 15,6% (7 egressas) avaliam a afirmação como muito verdadeira.

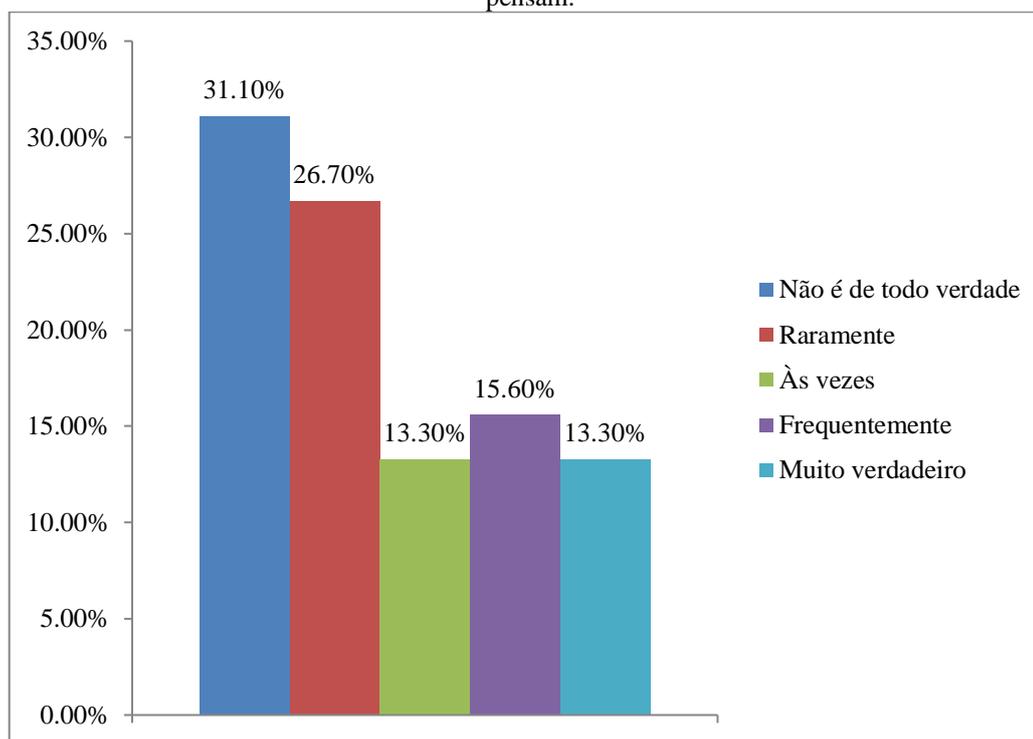
Gráfico 16: Medo dos outros descobrirem que seu conhecimento é insuficiente.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme se observa, um terço da amostra, quinze egressas, afirmou às vezes sentir medo de que os outros descubram que seu conhecimento é insuficiente, enquanto que onze egressas reconheceram sentir esse tipo de medo com frequência, a mesma quantidade que, na outra extremidade da escala, negou a existência desse medo em seus sentimentos.

Gráfico 17: Medo de que as pessoas que considera importante descubram que não é tão capaz quanto elas pensam.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A afirmativa: “tenho medo de que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto elas pensam que eu sou”, foi analisada pelas egressas e, segundo o Gráfico 17, 31,1% (14 egressas) consideram que não é de todo verdade, 26,7% (12 egressas) raramente sentem esse medo, 13,3% (6 egressas) às vezes sentem, 15,6% (7 egressas) frequentemente sentem medo de que as pessoas que considera importante descubram que não é tão capaz quanto elas acreditam, enquanto que 13,3% (6 egressas) avaliam a afirmação como muito verdadeira.

Observa-se que quando o medo está relacionado às pessoas que são importantes para as egressas, no sentido de descobrirem que elas são menos competentes do que demonstram, a maioria (57,8%) nega ou sente raramente. As que consideram sentir esse medo, no mínimo, com frequência, representam 28,9% da amostra, percentual superior ao da afirmativa anterior, mostrando que esse tipo de medo ocorre com mais frequência quando está relacionado à

percepção de pessoas que são consideradas importantes, do que quando é referente às pessoas de forma geral.

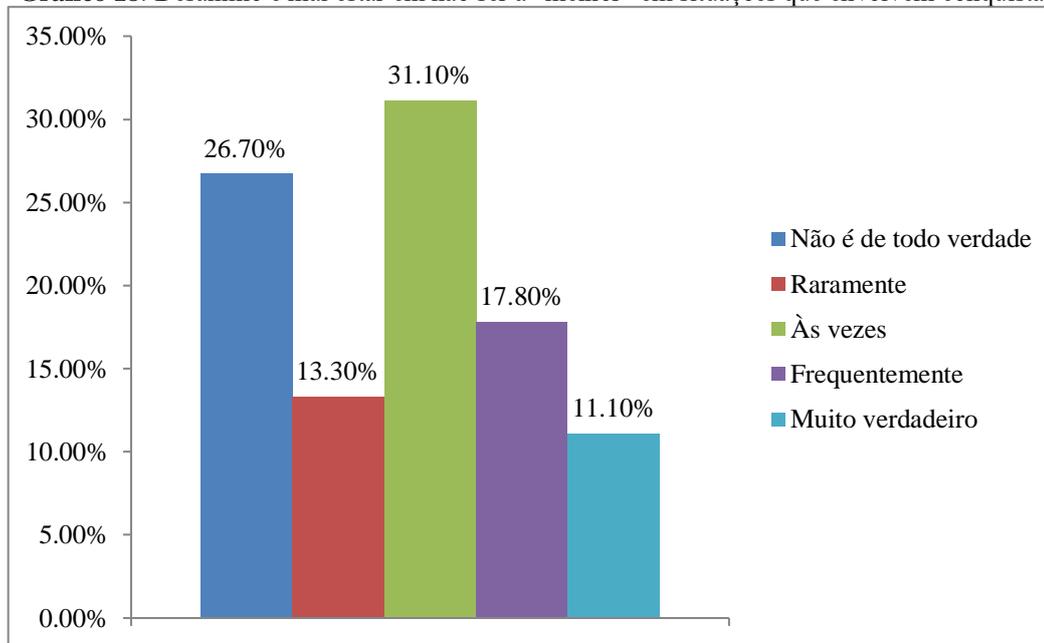
De acordo com Clance e Imes (1978), esse tipo de sentimento pode envolver diligência e trabalho duro, uma vez que:

O medo de que "minha estupidez será descoberta" está constantemente presente; conseqüentemente a mulher estuda ou trabalha muito para impedir a descoberta. Trabalho árduo e estudo compensam em excelente desempenho e aprovação de autoridades. [...] No entanto, o sucesso é vazio, e os bons sentimentos vividos são curtos porque o sentido subjacente de falsidade permanece intocado. (CLANCE; IMES, 1978, p. 244)

Conforme afirmado na literatura e confirmado na narrativa das respondentes, as mulheres acumulam as jornadas domésticas, familiares e profissionais, sendo que esta demanda que empreendam o dobro de esforços, comparado ao dos homens, para ter o mínimo de reconhecimento.

Com base nisso, em continuação à discussão sobre os dados da pesquisa, a ilustração a seguir exhibe os resultados referentes a situações de conquista, e o mal-estar causado à mulher por não ser considerada a “melhor”.

Gráfico 18: Desânimo e mal estar em não ser a “melhor” em situações que envolvem conquista.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 18 apresenta o resultado em relação à afirmativa: “*se eu não sou a “melhor” em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimada*”.

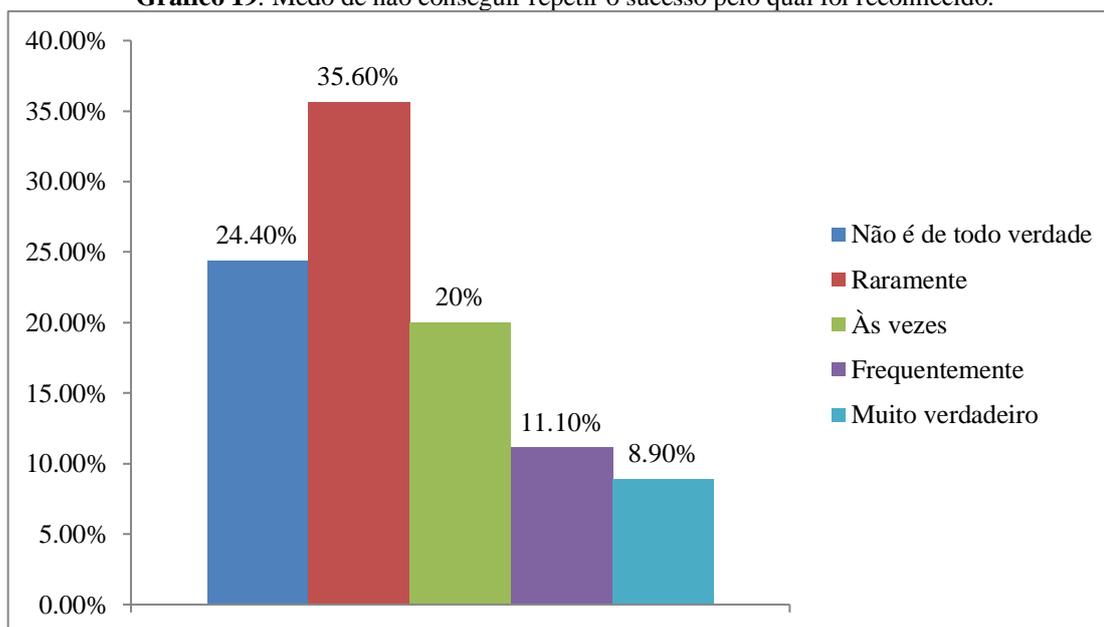
Observamos que 26,7% das participantes (12 egressas) avaliam que a afirmativa não é de todo verdade; 13,3% (6 egressas) raramente sentem-se desanimadas em não ser a “melhor” em situações de conquista; 31,1% (14 egressas) às vezes desanimam-se nessas situações; 17,8% (8 egressas) frequentemente sentem desânimo e mal-estar em não ser a “melhor” em situações que envolvem conquista, e 11,1% (5 egressas) consideram a afirmativa muito verdadeira.

Isso posto, doze respondentes afirmam não criar expectativas de ser a melhor em situações de conquista, e treze egressas experimentam desânimo por não terem o melhor desempenho nessas situações. A expectativa de ser a melhor diverge das situações de subestimação da própria capacidade, o que traduz certa contradição e/ou confusão em relação às sensações/sentimentos sobre si. Nesta mesma linha conceptiva, a seção a seguir destaca os medos relacionados ao sucesso contínuo.

6.3 SOBRE O MEDO DE NÃO SER CAPAZ DE REPETIR CONSTANTEMENTE O SUCESSO NAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Esta seção reúne as afirmativas que investigam o medo de não conseguir repetir o mesmo sucesso o qual é experimentado pelas mulheres após a realização bem-sucedida de uma tarefa. Uma vez que, via de regra, não associam o sucesso à própria competência, existe o receio de que as condições favoráveis não se repitam, e o sucesso pelo qual já foi reconhecida não seja alcançado novamente. A ilustração a seguir mensura tal variável.

Gráfico 19: Medo de não conseguir repetir o sucesso pelo qual foi reconhecido.

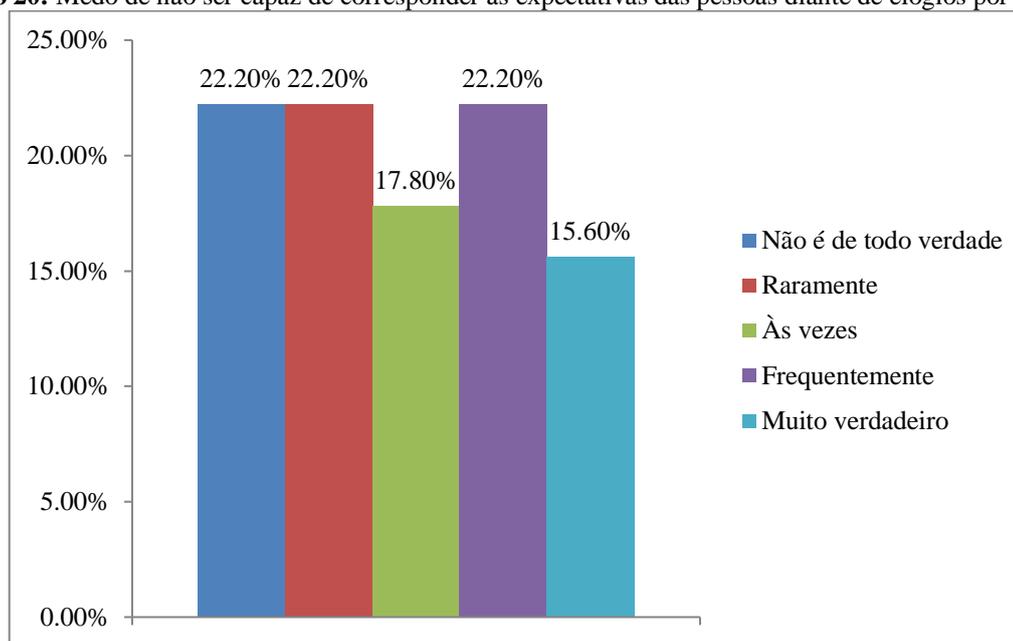


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme o Gráfico 19, a ponderação sobre a afirmativa: *“quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, surgiram-me dúvidas de que eu possa repetir esse sucesso”*, realizada pelas egressas participantes do estudo, 24,4% (11 egressas) consideram que a afirmativa não é de todo verdade; 35,6% (16 egressas) raramente sentem medo de não repetir o sucesso pelo qual recebeu reconhecimento; 20% (9 egressas) às vezes sentem esse tipo de medo; 11,1% (5 egressas) sentem frequentemente, e 8,9% (4 egressas) avaliam a afirmativa como muito verdadeira.

Desta feita, a maioria (60%) das participantes nega ou afirma que raramente sente esse medo. Como resultante, as nove egressas que apresentam esse medo constantemente demonstram não estar convencidas do seu potencial para repetir uma tarefa já realizada com sucesso, o que sinaliza certas máculas de impostorismo, conforme exclamam Clance e Imes (1978, p. 241): *“apesar das excelentes realizações acadêmicas e profissionais, as mulheres que experimentam o fenômeno do impostor persistem em acreditar que elas realmente não são brilhantes e enganaram quem pensa o contrário”*.

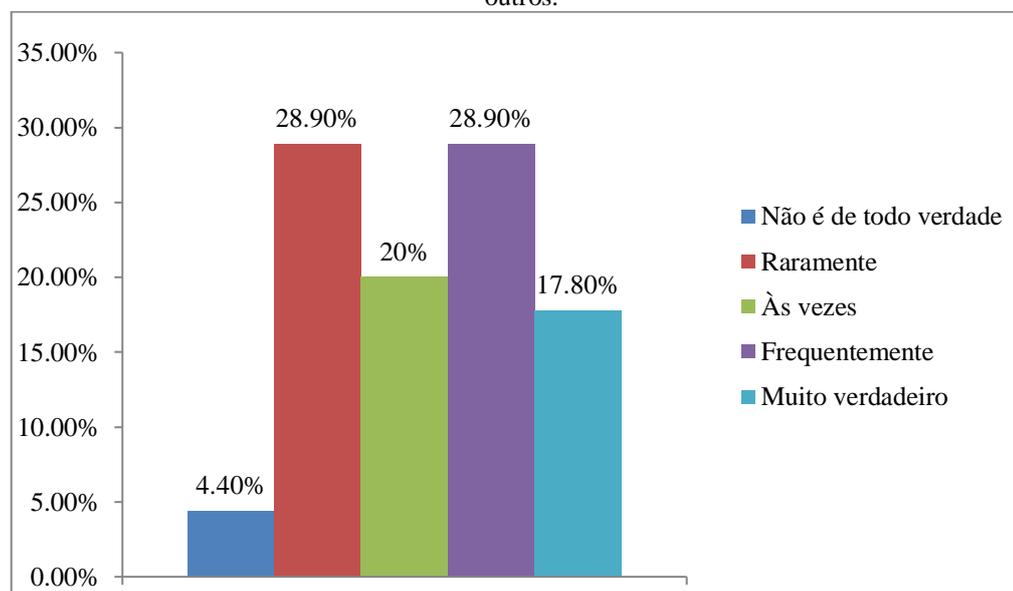
Na sequência, sobre a declaração: *“quando as pessoas me elogiam por algo que eu tenha feito, eu tenho medo de não ser capaz de viver de acordo com as expectativas criadas sobre mim no futuro”*, o Gráfico 20, a seguir, expõe os resultados: 22,2% das participantes (10 egressas) consideram que não é de todo verdade; 22,2% (10 egressas) raramente sentem esse medo; 17,8% (8 egressas) sentem às vezes; 22,2% (10 egressas) frequentemente têm medo de não ser capaz de corresponder às expectativas das pessoas após receber um elogio; e 15,6% (7 egressas) consideram a afirmativa como muito verdadeira.

Gráfico 20: Medo de não ser capaz de corresponder às expectativas das pessoas diante de elogios por algo feito.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Enquanto vinte participantes negam ou sentem raramente esse tipo de medo, dezessete afirmam sentir com frequência ou consideram muito verdadeiro o medo de não corresponder às expectativas dos outros quando elogiadas por um trabalho.

Em consonância, mais adiante, outra variável relacionada ao resultado acima mensura o nível de preocupação/medo em relação às expectativas alheias, de acordo com os dados revelados pelo Gráfico 21, a seguir.

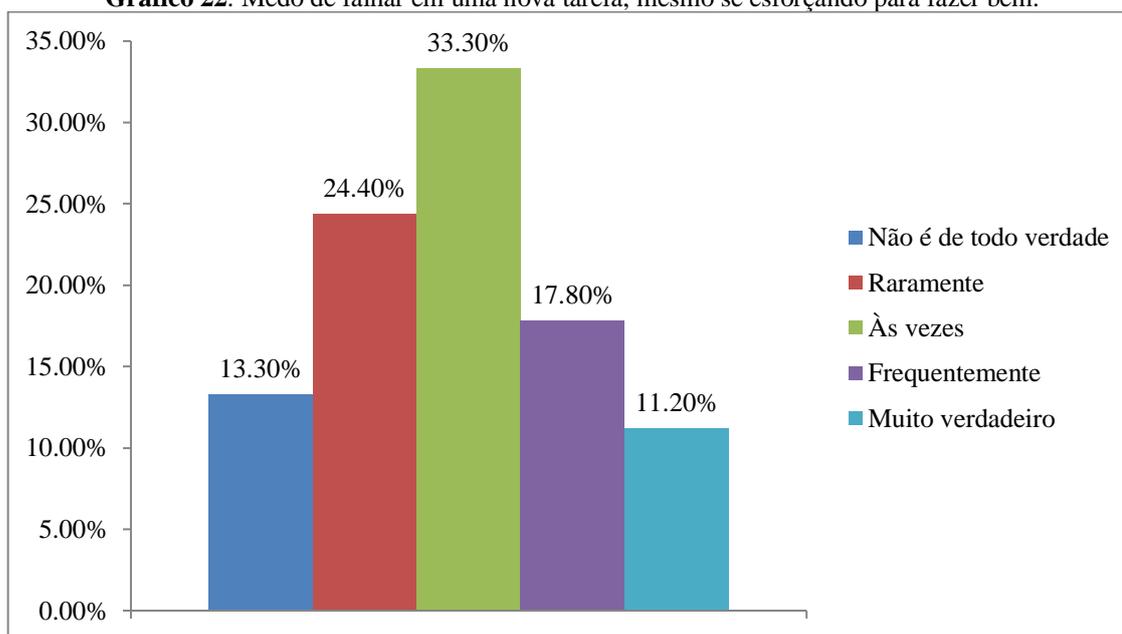
Gráfico 21: Preocupação em não ser bem-sucedida em uma prova, mesmo diante das expectativas positivas dos outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A reflexão das egressas sobre a afirmativa: “*muitas vezes, preocupo-me em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me saia bem*”, está expressa no Gráfico 21, o qual nos mostra que 4,4% das respondentes (2 egressas) avaliam que a afirmativa não é de todo verdade, 28,9% (13 egressas) raramente se preocupam em não obter sucesso em uma prova, 20% (9 egressas) às vezes sentem essa preocupação, mesmo com os outros apresentando expectativas positivas, 28,9% (13 egressas) preocupam-se frequentemente em não ser bem-sucedida em uma prova, ainda que os outros acreditem que se saia bem e 17,8% (8 egressas) acreditam que é muito verdadeiro esse tipo de preocupação.

Nesta variável, há, pois, equilíbrio entre quantidade de egressas que sentem raramente e aquelas que experimentam com frequência essa preocupação em não corresponder às expectativas dos outros. Avaliando os extremos, duas negam e oito consideram muito verdadeira a presença desse tipo de preocupação em sua vida.

Gráfico 22: Medo de falhar em uma nova tarefa, mesmo se esforçando para fazer bem.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

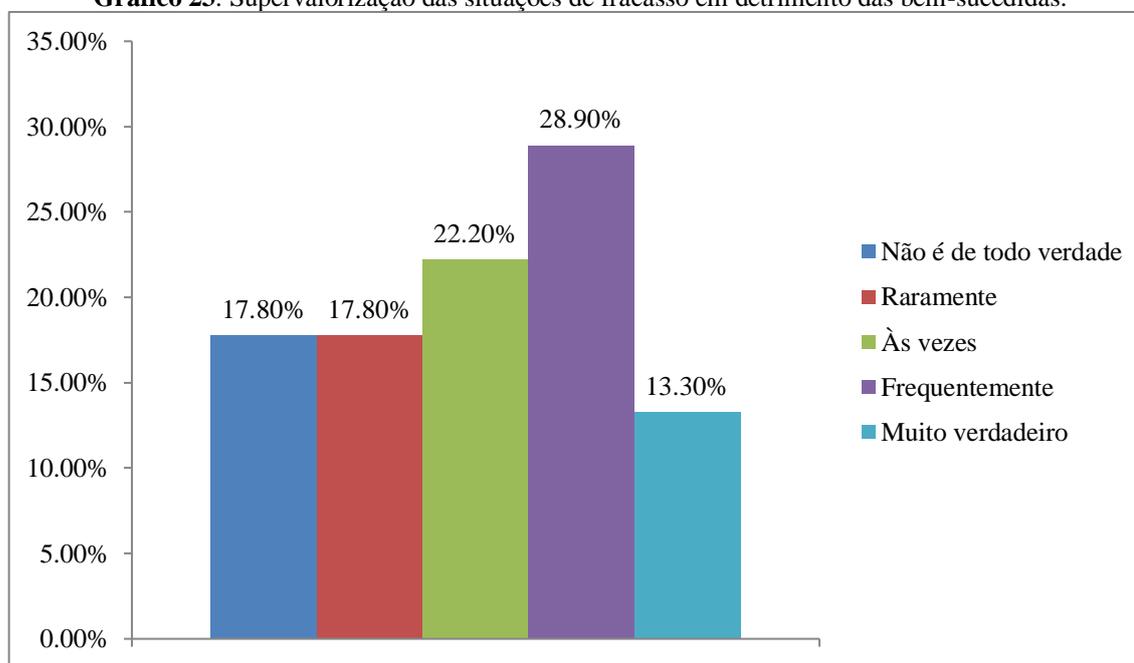
As egressas avaliaram a afirmativa: “*tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento*”. Como resultado, conforme os dados demonstrados no Gráfico 22, 13,3% (6 egressas) consideram que a afirmativa não é de todo verdade; 24,4% (11 egressas) raramente sentem medo de falhar em uma nova tarefa; 33,3% (15 egressas) às vezes sentem esse medo; 17,8% (8 egressas) frequentemente temem falhar na

execução de uma tarefa nova, mesmo geralmente saindo-se bem quando tenta; e 11,2% (5 egressas) avaliam a sentença como muito verdadeira.

Isso, posto, existe um equilíbrio na quantidade de respostas, já que 37,7% nega ou sente raramente, um terço da amostra sente às vezes e quase 30% sente, no mínimo, com frequência. As vinte e oito egressas que, pelo menos às vezes, sentem medo de fazer mal uma tarefa que já desempenharam bem revelam desconfiança sobre a sua própria capacidade.

É comum que pessoas que apresentam características do fenômeno do impostor sintam medo, vergonha ou algum tipo de culpa por seu sucesso. No caso das mulheres, de acordo com Clance e O’Toole (1988), esses sentimentos têm raízes na educação para feminilidade, que as ensina a ter vergonha das ambições de realização para além do que é determinado culturalmente, isto é, o arcabouço de (im)posições que tipifica à mulher a forma de ser e de se encaminhar na vida, circunscrevendo seu papel de gênero em relação à procriação e à administração doméstica. Mais adiante, as participantes do estudo foram indagadas sobre a supervalorização das situações mal-sucedidas, e o menosprezo pelas situações de sucesso, cujos resultados podem ser contemplados a seguir.

Gráfico 23: Supervalorização das situações de fracasso em detrimento das bem-sucedidas.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

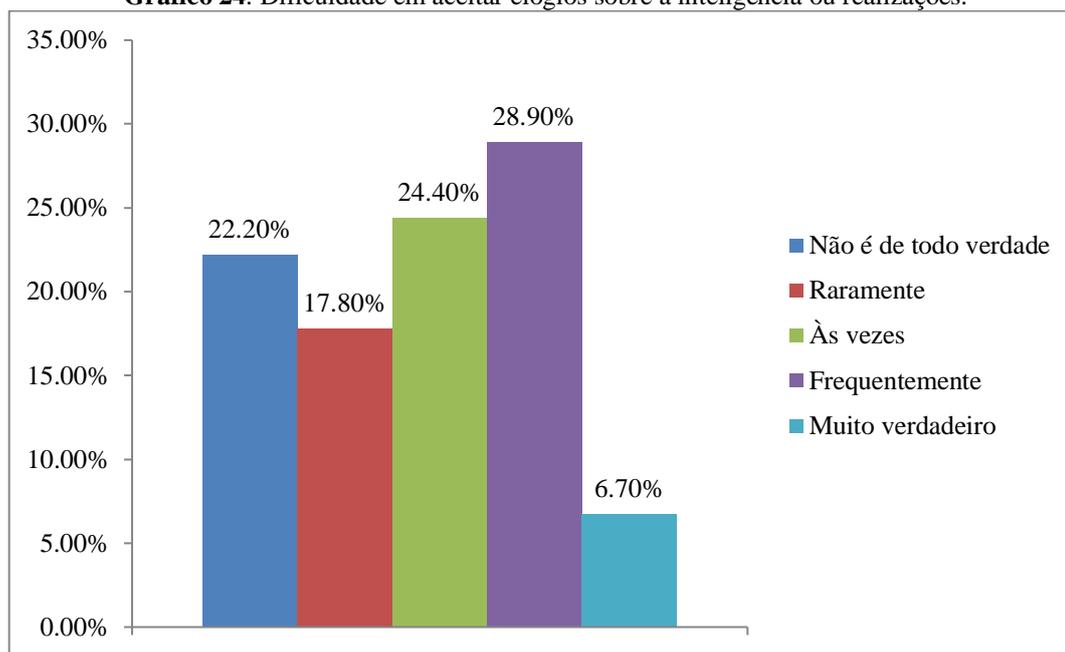
Conforme os dados expostos no Gráfico 23, sobre a afirmativa: “*eu costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor (fracasso) mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor (sucesso)*”, 17,8% das participantes (8 egressas) consideram que não é de todo verdade, 17,8% (8 egressas) raramente lembram mais dos incidentes de fracasso do que das

situações de sucesso, 22,2% (10 egressas) às vezes focam mais nas lembranças de fracasso em detrimento das de sucesso, 28,9% (13 egressas) frequentemente recordam mais dos fracassos do que dos sucessos e 13,3% (6 egressas) consideram muito verdadeira a afirmação de que supervalorizam as situações de fracasso em detrimento das experiências bem-sucedidas.

O fracasso é supervalorizado, pelo menos às vezes, por mais de 60% da amostra pesquisada, confirmando que a subestimação faz com que o fracasso seja supervalorizado por corroborar as baixas expectativas criadas, e o sucesso seja menosprezado quando ocorre por ser atribuído a fatores externos. Sobre esse aspecto, Clance e Imes (1978, p. 241) são enfáticas quando afirmam que “mulheres que experimentam o fenômeno impostor mantêm uma forte crença de que não são inteligentes; na verdade, elas estão convencidas de que enganaram quem pensa o contrário”.

Seguindo essa mesma lógica, os elogios recebidos não produzem boas sensações, pois as mulheres sentem-se enganando as outras pessoas que estão atestando sua capacidade de boas realizações profissionais. É justamente o contrário da má índole, da canalhice, do mal caratismo etc. porque essas pessoas não intencionam nem objetivam enganar, mas paradoxalmente se sentem enganadoras. É uma espécie de desabono na autoimagem que, via de regra, tende a polarizar o equilíbrio do senso de autojulgamento, cuja rigidez hiperdimensionada sobre si mesma sufoca, por constrição da consciência, sua própria natureza subjetivo-emocional e mental, com respingos internos e na trajetória da vida profissional da mulher.

Investigando essa questão, o instrumento de coleta de dados possibilitou às egressas refletirem sobre a afirmação: “*sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações*”. Com efeito, segundo os dados demonstrados no Gráfico 24, a seguir, 22,2% da amostra (10 egressas) consideram que não é de todo verdade; 17,8% (8 egressas) raramente sentem essa dificuldade em aceitar elogios; 24,4% (11 egressas) às vezes sentem; enquanto 28,9% (13 egressas) frequentemente têm dificuldades em aceitar elogios sobre sua inteligência ou realizações; e 6,7% (3 egressas) sentem a afirmativa como muito verdadeira.

Gráfico 24: Dificuldade em aceitar elogios sobre a inteligência ou realizações.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Somando-se a quantidade de egressas que, às vezes, sentem dificuldade em aceitar elogios e as que sentem, no mínimo, com frequência, chegamos ao percentual de 60% da amostra somatizando essa resistência em aceitar elogios como parte dos sentimentos comumente apresentados.

De acordo com Clance e Imes (1978, p. 241) isso ocorre porque:

[...] apesar de seus diplomas adquiridos, honras escolares, alto desempenho em testes padronizados, elogios e reconhecimento profissional de colegas e autoridades respeitadas, essas mulheres não experimentam um sentimento interno de sucesso.

Por essas, vias, o sentimento de que são “impostoras” resiste à sua própria racionalização, como também às várias demonstrações e provas de competência profissional – uma atmosfera de automenosprezo e ânsias emocionais. Por isso, os elogios, além contrariarem a subestimação da capacidade construída sobre si, antecedem situações de menosprezo e constrangimento produzidas pelo sucesso. Citando Leder (1996), Saavedra, Taveira e Silva (2010, p. 51), exclamam que a dita autoria, “por exemplo, observou que as jovens bem-sucedidas na matemática eram marginalizadas pelas colegas e ridicularizadas pelos rapazes, dando origem a sentimentos de culpa e ambiguidades face à sua feminilidade”.

Com base nessa contextura, a próxima seção dá seguimento à socialização dos resultados da pesquisa, notadamente, a partir de outros indicadores que corporificam o entendimento do fenômeno relacionado às dinâmicas vividas pelas mulheres engenheiras.

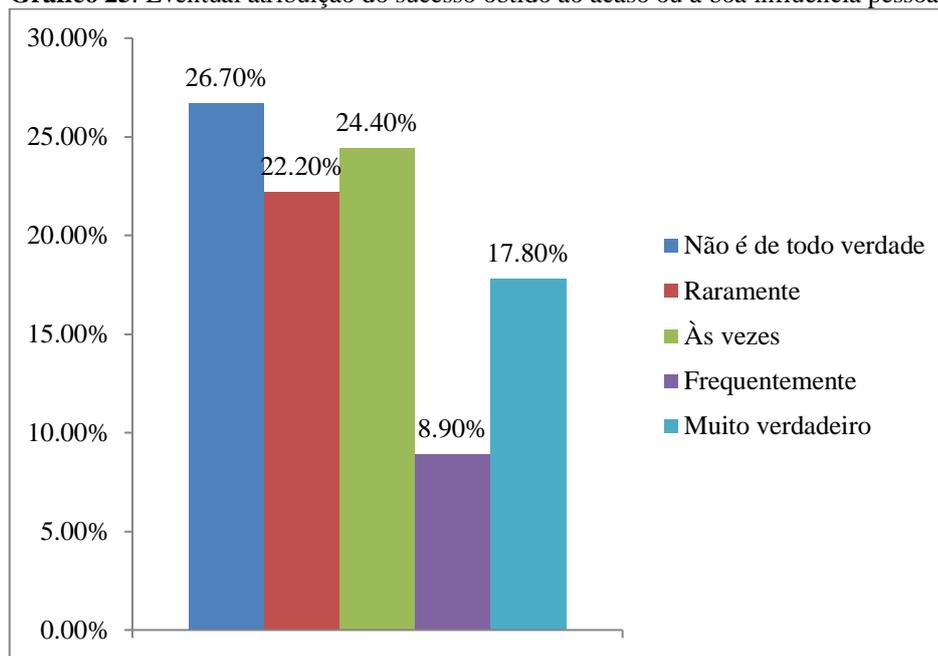
6.4 SOBRE O MEDO DE SER MENOS CAPAZ DO QUE OS OUTROS, NO CONTEXTO DO TRABALHO/PROFISSÃO

Esta seção agrupa os resultados sobre afirmativas que verificam o medo que as mulheres apreendem em relação a ser menos capazes do que as outras pessoas, suscitando no âmbito dos sentimentos graus de impostorismo.

Os estudos apontam que “[...] o estereótipo social de que as mulheres são menos capazes intelectualmente do que os homens começa a exacerbar e confirmar desde cedo as dúvidas que já começaram a se desenvolver no contexto da dinâmica familiar” (CLANCE; IMES, 1978, p. 243). Esta assertiva reforça o entendimento de que o seio familiar, primeira instituição a qual “(de)forma” a mulher, é impregnada de condicionamentos históricos e socioculturais e, como tal, representa e reproduz os ideais patriarcais (sexismo, machismo, misoginia, falocentrismo etc.) como atmosfera de seu próprio funcionamento e vicitudes.

A subestimação da capacidade cognitivo-intelectiva das mulheres em relação à capacidade dos homens, uma das fronteiras de gênero que inicia nas relações familiares, vai sendo corroborada em outros espaços sociais, a exemplo da escola e da universidade, e alcança o contexto profissional, o mercado de trabalho. Essas situações vão produzindo a ideia de menos valia para a representação do gênero feminino, de que as mulheres são menos capazes do que os homens, o que as leva a atribuir o sucesso a fatores desassociados de competência profissional, uma espécie de regime de compensação invertido, que deprecia o que já é e está em desproporção nas relações de gênero e no papel da mulher.

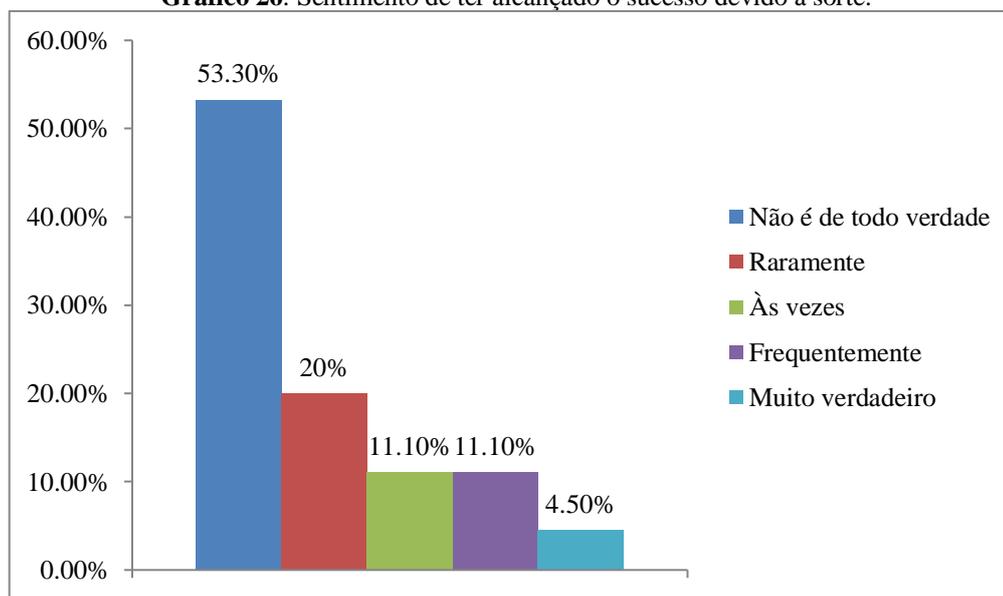
Nesse aspecto, os resultados a seguir avaliam a atribuição do sucesso a fatores desassociados da competência profissional das engenheiras eletricitistas. E o Gráfico 25 mostra as respostas das participantes do estudo acerca da afirmação: “às vezes, penso que eu obtive minha posição de sucesso atual porque aconteceu de eu estar no local certo, na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas”. Com isso, observamos que 26,7% (12 egressas) consideram que não é de todo verdade; 22,2% (10 egressas) raramente atribuem a causa do seu sucesso ao acaso ou às influências pessoais; 24,4% (11 egressas) atribuem às vezes; 8,9% (4 egressas) frequentemente fazem esse tipo de atribuição; e 17,8% (8 egressas) consideram muito verdadeira a eventual atribuição do sucesso obtido ao acaso ou à boa influência pessoal.

Gráfico 25: Eventual atribuição do sucesso obtido ao acaso ou à boa influência pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Está constatado que quase metade da amostra (48,9%), nega ou raramente sente que seu sucesso deve-se ao acaso, mas 26,7% (doze participantes) afirmam sentir isso, no mínimo, com frequência. “Se uma mulher vai bem, não pode ser por causa de sua habilidade, mas deve ser por causa de algum acaso” (CLANCE; IMES, 1978, p. 244).

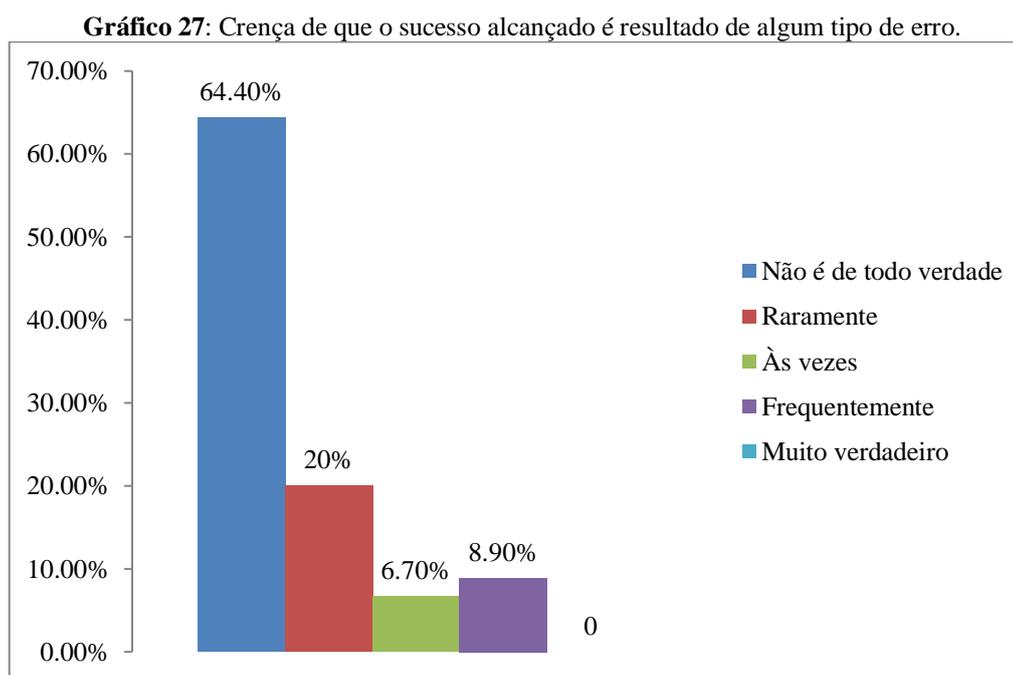
A afirmativa analisada a seguir sugere que a sorte seria um desses acasos que podem justificar a realização profissional das mulheres.

Gráfico 26: Sentimento de ter alcançado o sucesso devido à sorte.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observando o Gráfico 26, vemos os percentuais resultantes da análise das egressas acerca da afirmativa: “*sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte*”. Sobre esta assertiva, 53,3% das respondentes (24 egressas) consideram que não é de todo verdade; 20% (9 egressas) raramente sentem que seu sucesso é resultante de sorte; 11,1% (5 egressas) às vezes apresentam esse sentimento; 11,1% (5 egressas) frequentemente atribuem seu sucesso meramente à sorte; e 4,5% (2 egressas) consideram a afirmativa muito verdadeira. Assim sendo, tais resultados constataam que a maioria (53,3%) das mulheres engenheiras eletricitas pesquisadas negou veementemente a atribuição do seu sucesso à sorte, mas 26,7% sentem isso, pelo menos, às vezes.

A descrença na própria competência pode levar, além da atribuição do sucesso a fatores externos, a considerá-lo como um tipo de erro, como aborda o Gráfico 27, que traz o resultado a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

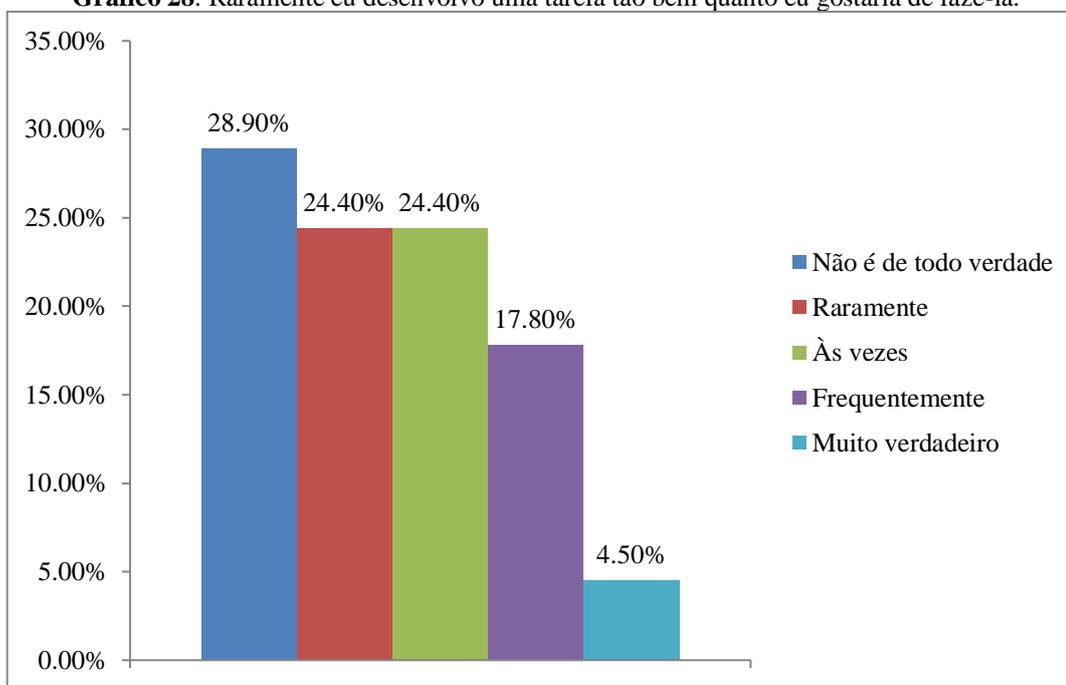
O Gráfico 27 apresenta os dados das respostas das egressas acerca da afirmativa: “*eu acredito que o sucesso na minha vida é resultado de algum tipo de erro*”. Nesse caso, a maioria das participantes, 64,4% (29 egressas), consideram que essa declaração não é de todo verdade; 20% (9 egressas) raramente acreditam que o sucesso que alcançou é resultante de algum tipo de erro; 6,7% (3 egressas) às vezes pensam assim; 8,9% (4 egressas) frequentemente pensam que um erro casual resultou no sucesso alcançado até então; e

nenhuma das participantes avaliou a afirmativa como muito verdadeira. Isso posto, mais de 80% das respondentes não acredita que seu sucesso é fruto de um erro.

Entre os fatores associados ao sucesso descritos na escala, sorte e erro foram amplamente rejeitados, enquanto o acaso ou a boa influência pessoal foram acatados como fatores que explicam o sucesso não vinculado à competência profissional. Em uma perspectiva mais empírica, poder-se-ia dizer que o entendimento sobre “sorte” e “acaso” podem ser derivados de fatores congêneres, o que implicaria dizer que poderia residir aí certa contradição nas respostas das mulheres.

Mais adiante, as afirmativas que seguem tratam sobre a insatisfação consigo mesma, relacionada ao desempenho obtido na realização das tarefas profissionais.

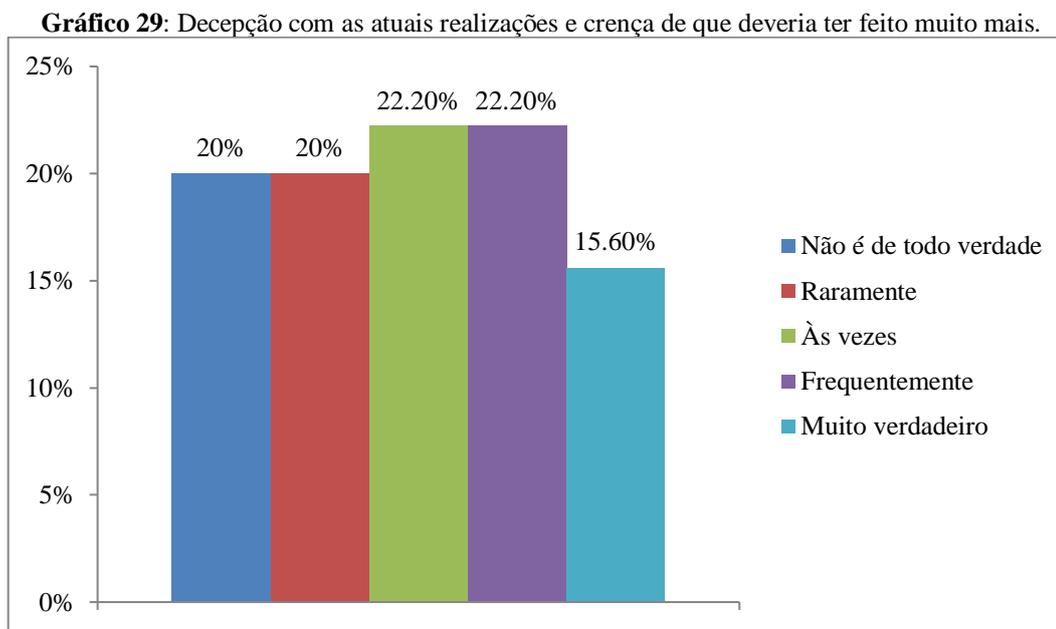
Gráfico 28: Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A percepção das egressas sobre a afirmativa: “*raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la*”, evidenciada no Gráfico 28, mostra que 28,9% da amostra (13 egressas) consideram que não é de todo verdade; 24,4% (11 egressas) raramente sentem que não desenvolveram uma tarefa tão bem quanto gostariam; 24,4% (11 egressas) às vezes apresentam esse sentimento; 17,8% (8 egressas) frequentemente sentem que gostariam de ter realizado uma tarefa melhor do que fizeram; e 4,5% (2 egressas) sentem a afirmação como muito verdadeira.

Desta feita, a maioria (53,3%) nega ou sente raramente insatisfação com as tarefas que realiza, demonstrando certo equilíbrio na proporção dos resultados pelas respondentes, haja vista que mais de 40% afirma que, às vezes ou costumeiramente, sente-se insatisfeita com o resultado das tarefas desempenhadas.

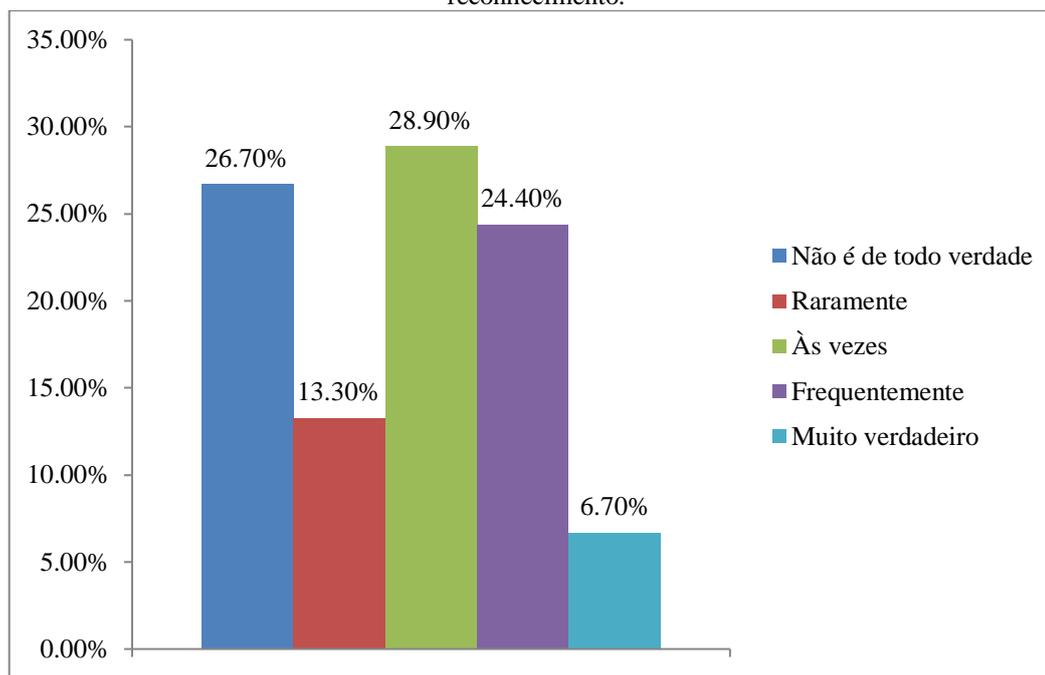


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As percepções das participantes sobre a afirmativa: “*sinto-me decepcionada em minhas atuais realizações, e acho que eu deveria ter feito muito mais*”, estão exibidas no Gráfico 29, o qual nos mostra que 20% (9 egressas) consideram que a afirmativa não é de todo verdade; 20% (9 egressas) raramente sentem-se decepcionadas em relação às suas realizações e creem que deveriam ter feito mais; 22,2% (10 egressas) às vezes apresentam esses sentimentos e crenças; 22,2% (10 egressas) apresentam frequentemente; e 15,6% (7 egressas) avaliam a afirmativa como muito verdadeira.

Ao serem instigadas a se defrontar com seu sentimento de decepção para com suas próprias realizações e a crença de que poderia ter desempenhado melhor as tarefas, as egressas distribuíram-se sem maiores desproporções entre as cinco opções de resposta.

Gráfico 30: Desconsideração da importância do que fez diante de uma grande quantidade de elogios e reconhecimento.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 30 expõe o percentual das respostas atribuídas à afirmativa: “*se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenha feito, eu costumo desconsiderar a importância daquilo que eu fiz*”. Por conseguinte, os resultados demonstram que 26,7% das respondentes (12 egressas) consideram que a afirmativa não é de todo verdade; 13,3% (6 egressas) raramente desconsideram a importância de um feito diante de uma grande quantidade de elogios; 28,9% (13 egressas) desconsideram às vezes; 24,4% (11 egressas) frequentemente desconsideram a importância de um feito quando recebem muitos elogios; e 6,7% (3 egressas) avaliam a afirmativa como muito verdadeira.

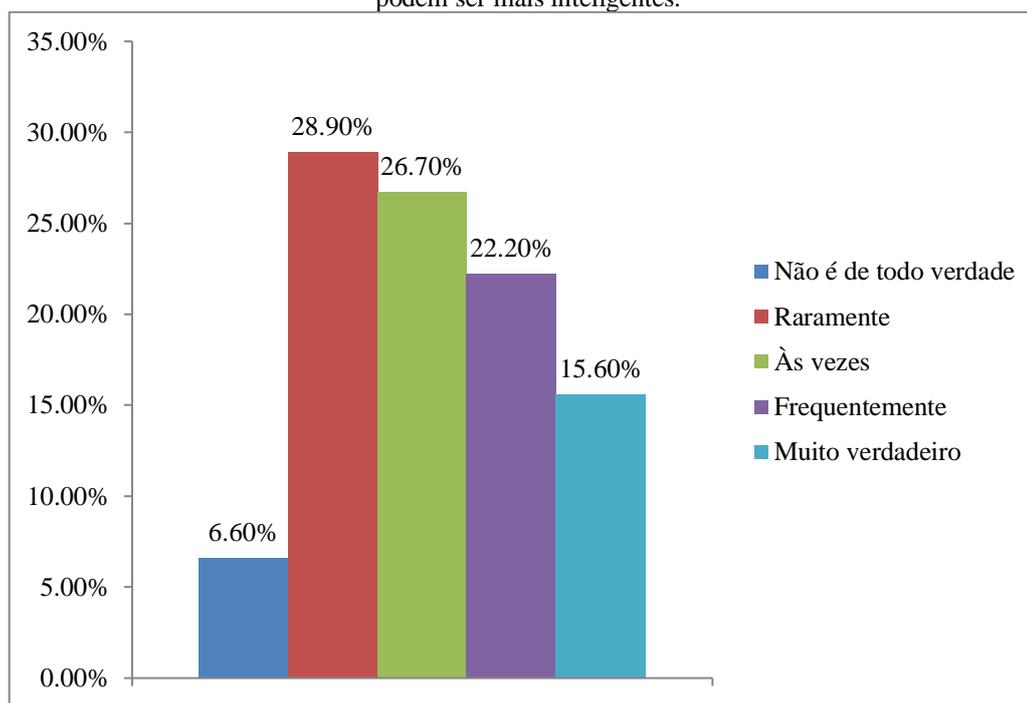
Com efeito, somando a quantidade de egressas que afirmam sentir dificuldade de receber elogios às vezes, com as que sentem isso com frequência, totalizamos 60% da amostra estudada. Não estando convencidas sobre sua competência, é natural desconsiderarem elogios e reconhecimento por acharem que estão criando expectativas ilusórias nas outras pessoas em relação à sua própria capacidade, como se houvesse uma contraindicação sobre o sucesso das mulheres, introjetada na constituição das formas de pensar/agir, ratificada pelas formações socioculturais, de acordo com o que salientam Clance e Imes (1978, p. 242):

Uma vez que o sucesso para as mulheres é contra-indicado pelas expectativas da sociedade e por suas próprias auto-avaliações internalizadas, não é de surpreender que as mulheres em nossa amostra precisam encontrar

explicação para suas realizações além de sua própria inteligência - como enganar outras pessoas.

À medida que ocorre a subestimação de si, a superestimação das outras pessoas, principalmente os homens, ganha cada vez mais espaço. A afirmativa a seguir investiga esse hábito comparativo.

Gráfico 31: Costume de comparar sua capacidade com as das pessoas ao redor, no sentido de pensar que elas podem ser mais inteligentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

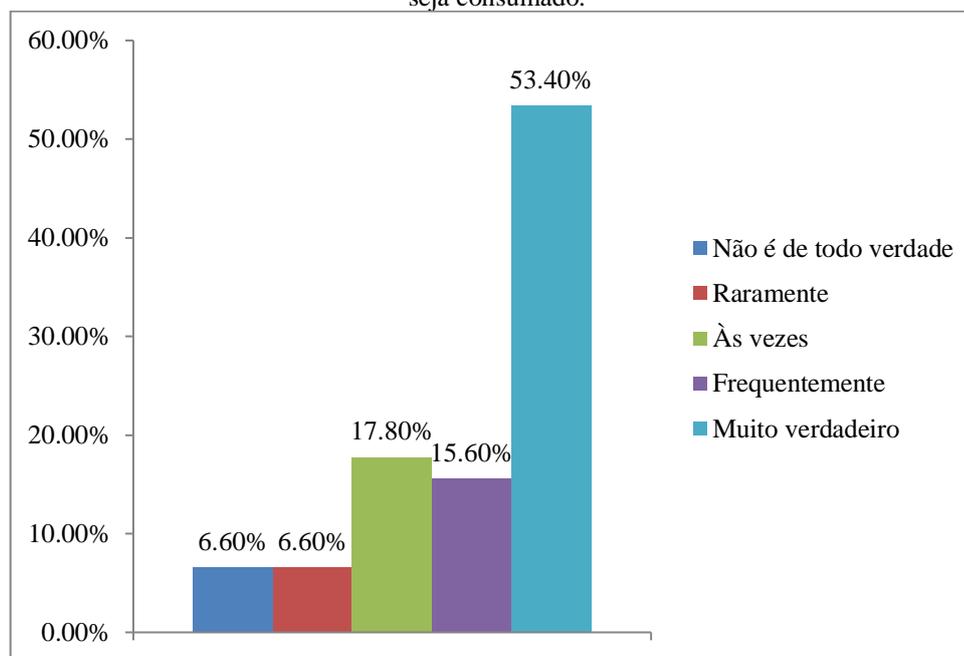
Conforme o Gráfico 31, as egressas, em relação à afirmativa: “*costumo comparar a minha capacidade com a capacidade das pessoas ao meu redor, e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu*”, responderam da seguinte forma: 6,6% (3 egressas) entendem que não é de todo verdade; 28,9% (13 egressas) raramente costumam comparar sua capacidade com a das outras pessoas e crer que elas são mais inteligentes; 26,7% (12 egressas) costumam fazer isso às vezes; 22,2% (10 egressas) costumam fazer esse tipo de comparação frequentemente; e 15,6% (7 egressas) avaliaram que a afirmativa é muito verdadeira.

Dizendo de outra forma o resultado, dezessete engenheiras eletrícistas da amostra costumam inferiorizar sua capacidade ao compará-la com a das outras pessoas, no mínimo, com frequência, enquanto dezesseis afirmam fazer isso raramente ou mesmo negam essa prática.

A desconfiança de si faz com que algumas mulheres nem tentem uma ascensão profissional, e as que tentam, geralmente, preferem deixar a possibilidade em segredo, até que seja de fato uma realidade.

Em razão disso, a afirmativa: “*se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros, até que o fato seja consumado*”, foi ponderada por 6,6% (3 egressas) das respondentes como não de todo verdadeira; já 6,6% (3 egressas) afirmaram raramente hesitar em contar sobre uma promoção antes de acontecer de fato; 17,8% (8 egressas) hesitam às vezes; 15,6% (7 egressas) hesitam com frequência em falar aos outros sobre uma promoção que não se consumou; e a maioria das participantes da amostra, 53,4% (24 egressas), considerou a afirmação muito verdadeira.

Gráfico 32: Hesita em contar aos outros sobre alguma promoção ou reconhecimento que receberá, até que o fato seja consumado.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Esta afirmativa foi considerada como muito verdadeira por 53,4% da amostra, somado ao percentual das que afirmam sentir com frequência alcançamos 69% demonstrando que desconfiam sobre sua capacidade de alcançar promoção ou reconhecimento e que não querem gerar expectativas nas outras pessoas e frustrá-las diante das possibilidades do fracasso.

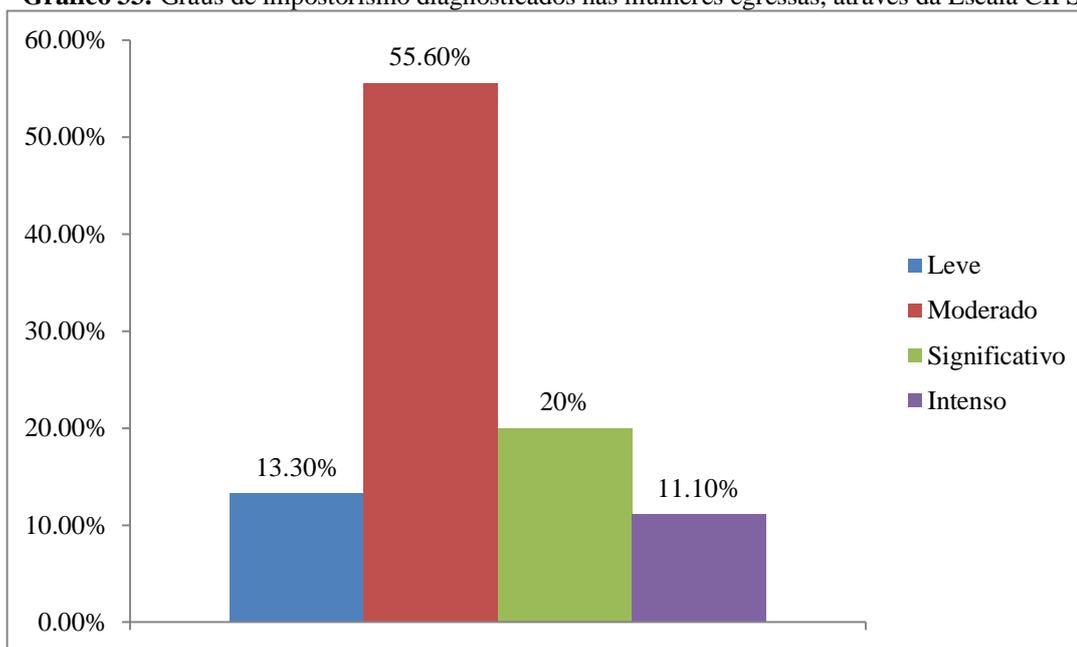
6.5 DIAGNÓSTICO SOBRE O GRAU DE IMPOSTORISMO DAS MULHERES A PARTIR DA ESCALA CIPS

Esta seção trata sobre a análise dos resultados a partir da Escala CIPS, que determina o grau de impostorismo a partir da atribuição da pontuação ao total das respostas de cada respondente, isto é, diagnostica o nível de influência das características impostoras no cotidiano das mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do IFPB, Campus João Pessoa. Para tanto, consideraremos o cálculo e os parâmetros descritos na seção 2.3, sobre o escalonamento da escala e a metodologia da “síndrome” ou fenômeno do impostor.

Das 45 participantes da amostra da pesquisa, de um cenário total de 63 mulheres egressas da formação supra, os resultados do diagnóstico são os seguintes:

- a) **Abaixo de 40 pontos – grau de impostorismo leve:** este diagnóstico constituiu-se como característica de 13,3% (6 egressas), ou seja, algumas características estão presentes, mas não chegam a interferir negativamente na vida.
- b) **Entre 41 e 60 pontos – grau de impostorismo moderado:** este diagnóstico mostrou-se presente em 55,5% da amostra (25 egressas), e os estudos consideram que tal moderação não é suficiente para sofrerem com o fenômeno do impostor.
- c) **Entre 61 e 80 pontos – grau de impostorismo significativo:** este diagnóstico foi encontrado em 20% da amostra (9 egressas), e corresponde ao estabelecimento do fenômeno da impostora na vida das mulheres pesquisadas, trazendo alertas sobre o estado de si e as articulações relacionadas ao equilíbrio emocional.
- d) **Mais de 80 pontos – grau de impostorismo intenso:** este diagnóstico está presente em 11,1% (5 egressas), o que ventila grandes preocupações para a saúde mental, e as consequências advindas desta para a vida de tais mulheres.

Em correspondência a tal diagnóstico, ilustramos os resultados na ilustração que se segue, podendo ser assim visualizados:

Gráfico 33: Graus de impostorismo diagnosticados nas mulheres egressas, através da Escala CIPS

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em termos proporcionais, o percentual de 31,1% da amostra, ou seja, as quatorze egressas que estão entre os *graus significativo e intenso* sofrem com a presença das características do Fenômeno do Impostor na vida diária e, possivelmente, nem se dão conta de como a autoestima baixa aliada aos sentimentos de subestimação da própria capacidade técnica estão impedindo seus avanços profissionais ou o usufruto das conquistas já firmadas, bem como possivelmente interferindo em suas vidas mais íntimas.

A maioria das participantes, vinte e cinco, apresentou grau de impostorismo moderado e, de acordo com cálculo quantitativo, não sofreriam com o Fenômeno do Impostor por não terem ultrapassado sessenta pontos. Entretanto, entre estas, quatorze atingiram mais de cinquenta pontos, apontando para a existência de sentimentos de medos relacionados à subestimação da capacidade que podem estar interferindo na sua subjetividade e nas ações práticas de suas vidas.

Esses resultados comprovam a pertinência do uso da abordagem combinada (quantitativa e qualitativa) uma vez que os relatos das mulheres engenheiras eletricistas revelaram experiências em que foram vítimas de preconceitos, resistência à ocupação dos espaços de liderança, subestimação das competências técnica e socioemocional, além dos assédios moral e sexual. Ou seja, (o)pressões explícitas e simbólicas vivenciadas no IFPB, espaço de formação profissional, e no mercado de trabalho, que decorreram em desgastes psicológicos e desconfiança da própria capacidade técnica e socioemocional. Essa

desconfiança sobre si é negada por muitas, isto é, não está em nível consciente, mas os sentimentos que decorrem dessa suspeição são conhecidos/admitidos.

As mulheres confirmaram que sentem diversos tipos de medo associados à realização de atividades profissionais, os quais são revertidos em sentimentos de surpresa após o desempenho satisfatório. Em seguida, diante do reconhecimento das outras pessoas, a surpresa cede o lugar para o sentimento de culpa pelo sucesso por acharem que estão enganando os outros, mesmo sem ter a intenção. A autodepreciação intelectual não permite o usufruto das conquistas atuais e esse encadeamento de sentimentos gera sofrimentos e ainda pode impedir a busca pelo avanço profissional.

Dando continuidade à análise, comparamos os resultados da escala CIPS deste estudo com os de pesquisas citadas no estado da arte, especificamente aquelas com a amostra somente por mulheres, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 7: Comparação entre resultados de estudos sobre o Fenômeno do Impostor.

Autores do estudo (ano)	Perfil da amostra (quantidade)	Graus de Impostorismo			
		Leve	Moderado	Significativo	Intenso
Ferreira e Alves (2018)	Professoras de Ciências Contábeis e Administração (8)	50%	37,5%	0%	12,5%
Mello e Gomes (2020)	Professoras universitárias (22)	36,4%	40,9%	18,2%	12,5%
Souza e Medeiros (2022)	Engenheiras Eletricistas (45)	13,3%	55,5%	20%	11,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação aos percentuais de distribuição da amostra entre os graus de impostorismo, este estudo apresenta resultados aproximados em comparação com a pesquisa de Mello e Gomes (2020), ambos mostrando que a maioria das participantes apresenta impostorismo em nível moderado. O estudo de Ferreira e Alves (2018) apresenta a maior discrepância, a maioria das mulheres está diagnosticada com impostorismo leve. Isso pode se justificar pelo reduzido quantitativo da amostra, composta por 8 professoras. O estudo de Mello e Gomes (2020) investigou 22 mulheres, enquanto que este teve a participação de 45 engenheiras eletricitas, isto é, numericamente, o dobro dessa e o quántuplo daquela.

Originalmente, como a pesquisa inicial que constituiu o fenômeno do impostor foi desenvolvida no âmbito do conhecimento da Psicologia, a recomendação dos pesquisadores refere-se ao ambiente de tratamento psicológico tradicional. As conclusões de Clance e O’toole (1988, p. 5) apontam que no âmbito do tratamento,

A própria escala pode servir como uma ferramenta terapêutica útil para permitir que terapeuta e cliente discutam e rotulem os sentimentos. A informação de que o que ela está vivenciando é vivenciado por outros, que pode ser nomeada, e que pode ser abordada na terapia, é uma afirmação do cliente e, muitas vezes, é com muito alívio.

Entrementes, a presente investigação, a partir dos resultados encontrados, propõe, como experiência terapêutica alternativa, um produto educacional que vise conexão com o contexto de escolar do IFPB que, por sua vez, propaga formas de opressão sobre as mulheres, a partir das narrativas interpostas pelas egressas do Curso de Engenharia Elétrica. Desde que sejam pertencentes ao mesmo grupo social e submetidas às mesmas opressões, “[...] o relato individual de uma pessoa se pluralizará imediatamente: a opressão de um deles é a opressão de todos” (BOAL, 1996, p. 58).

A sensação de alívio ao encontrar outras pessoas que vivenciam situações semelhantes, que sofrem as mesmas opressões, faz com que as mulheres possam experimentar o sentimento de alívio e de força para a transformação das realidades de todas.

Nesse sentido, a seção que segue trata do produto educacional elaborado a partir dos resultados da pesquisa, e fundamentado na metodologia do Teatro do Oprimido. O texto traz o registro das experiências de aplicação do mesmo, que se deu em dois momentos: *a)* com as mulheres egressas do Curso de Engenharia Elétrica do IFPB, que participaram da pesquisa; e *b)* com as meninas do Curso Técnico-integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica do IFPB, Campus João Pessoa.

6.6 O GRITO DAS OPRIMIDAS: GÊNERO NA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO MUNDO DO TRABALHO

A seção anterior sistematizou e interpretou os dados da pesquisa, especificamente o perfil e as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres à luz do Fenômeno do Impostor em atendimentos aos objetivos estabelecidos.

A partir dos resultados desta investigação e em cumprimento ao pré-requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica foi elaborado como produto educacional o roteiro da oficina pedagógica virtual o qual utiliza como subsídio a produção estética e os jogos e exercícios corporais do TO, os quais são meios de expressão/acesso a emoções, sentimentos, pensamentos e ideias construídos nas vivências socioculturais que contribuem para

A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 1995, p. 75-76).

A expressão corporal revela sentimentos que a voz não pode descrever ou que não se encontram em nível consciente, “[...] mas transitando pelo cérebro e sendo deflagrados pelo corpo” (PINTO, 2016, p. 121).

A prática educativa deve partir dos conhecimentos prévios trazidos pelos educandos para, a partir destes, associar aos conteúdos. Levá-los/as da ingenuidade à criticidade. Nesse processo de descoberta de novos enredos e conhecimentos de si, educador/a e educando/a (trans)formam-se mutuamente, assim, têm a possibilidade e o direito de mudar de opção, de apreciação, de ponto de vista, desde que assumam o porquê da mudança com coerência (FREIRE, 1996).

Temos convicção de que a arte aliada à educação é um eficaz instrumento para transformação do mundo. A seguir, na íntegra, “O Grito das Oprimidas” ecoará!

Vanessa Pamella Correia de Souza
José Washington de Moraes Medeiros



O GRITO DAS OPRIMIDAS

Oficina Pedagógica Virtual –
Gênero e Educação Profissional e Tecnológica

“O GRITO DAS OPRIMIDAS”

Oficina Pedagógica Virtual – Gênero e Educação Profissional e Tecnológica



PRODUTO EDUCACIONAL

"O GRITO DAS OPRIMIDAS"

Oficina Pedagógica Virtual – Gênero e Educação Profissional e Tecnológica

Vanessa Pamella Correia de Souza
José Washington de Morais Medeiros

João Pessoa - PB
2022

“O GRITO DAS OPRIMIDAS”

Oficina Pedagógica Virtual – Gênero e Educação Profissional e Tecnológica

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

João Pessoa - PB
2022



SUMÁRIO

- 01 APRESENTAÇÃO
- 02 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
- 03 “TEATRO DAS OPRIMIDAS”: ROTEIRIZAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA VIRTUAL
- 04 “O GRITO DAS OPRIMIDAS”: PALCOS DA OFICINA PEDAGÓGICA VIRTUAL
- 05 REFLEXÕES PARA CONTINUAÇÃO DA CAMINHADA
- 06 REFERÊNCIAS



1 APRESENTAÇÃO

A presente publicação materializa o produto educacional oriundo da pesquisa de mestrado intitulada “Fenômeno da Impostora’: opressões de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

O Fenômeno da Impostora (FI) refere-se aos medos (in)conscientes, relacionados a sentimentos de incapacidade que assolam pessoas notoriamente competentes. Estas sofrem diante do êxito de suas próprias realizações, geralmente, com autocrítica sobrepujante em relação a suas conquistas, o que as conduzem à sensação de desmerecimento quando elogiadas, por acreditarem que não conseguirão repetir a tarefa a partir da qual lhes rendeu reconhecimentos/méritos, gerando sofrimento psíquico por acharem que estão enganando as outras pessoas.

Uma das características do FI é a atribuição do sucesso a outros fatores, como sorte ou boas influências pessoais, mas nunca atribuir ao seu mérito próprio, advindo de sua capacidade. Segundo Clance e Imes (1978), pesquisadoras que elaboraram o conceito e a escala do FI, contribuem para desenvolvimento desse fenômeno algumas dinâmicas familiares e culturais, bem como a introjeção dos estereótipos sociais de papéis sexistas. Isso implica dizer que mulheres, e demais grupos sociais minoritários, talvez tangenciem desenvolver o FI em uma proporção ainda maior, haja vista que são vitimizadas pelo jogo de arbítrios e ordenamento de poder patriarcal, que inquiram condições para ser e estar no mundo a partir de um sistema de regras castrador e deveras padronizado.

Na família, a (re)produção da cultura patriarcal, notadamente de subordinação das mulheres, é uma dinâmica funcional natural, que perpassa a manutenção da dominação masculina como esfera de sustentação da ordem institucional sobre os sexos e os gêneros.

Em consequência, representando o Estado na formalização da aprendizagem credenciada, a escola continua e referenda a propagação dos estereótipos socioculturais, com o apoio dos dispositivos normativo-legais, bem como o reforço das religiões (LERNER, 2019), definindo interrelações pessoais, currículos, conteúdos, competências, habilidades, atitudes, atividades, profissões etc. que incidem na demarcação das indiferenças e das desproporções entre os sexos e os gêneros.

Por essas vias, historicamente, o “acordo” celebrado entre a família, a escola, o Estado, as religiões, o sistema jurídico etc. deflagra e demanda a separação entre os papéis sociais conforme o sexo e o gênero, impondo a (i)lógica da divisão sexual do trabalho, que atribui aos homens o trabalho produtivo-estratégico e intelectual e às mulheres o trabalho reprodutivo-tácito e operacional, especialmente, restrito ao ambiente doméstico e não remunerado, e quando fora desta esfera, ou seja, foram de casa, não obstante, com baixo ganho econômico e/ou desproporcional à remuneração dos homens, mesmo desempenhando as mesmas funções.

Com efeito, em consequência, são diversas as formas de violência, a exemplo da opressão, que incidem sobre as mulheres como pressão social para que atendam aos predicados patriarcais sendo “quem devem ser”, e para que aceitem a ocupação de espaços pré-determinados. A violência ocorre de maneira explícita, direta e escancarada, ou de maneira simbólica, sutil e não menos danosa, porém, seus efeitos incidem sobre a subjetividade, podendo influenciar em vários níveis, a exemplo da construção da autoestima pessoal e da autoimagem profissional, inclusive, incidindo para o desenvolvimento de características associadas ao Fenômeno do Impostor e distúrbios emocionais.

Em virtude disso, consolidou-se a tradição de um saber-poder demarcado pelas fronteiras de sexo e de gênero, em função do qual as disposições formativas do conhecimento e, com estas, da profissionalização seriam regidas por regras de conduta, por currículos ocultos e por adesão incondicional a estas, matizando competências e habilidades distintivas para homens e mulheres.

Diante disso, considerando que a Engenharia é uma área tradicional do conhecimento que, historicamente, está associada à dominação masculina, per si, não deveria fazer parte das opções profissionais destinadas às mulheres. Assim, as que decidem se inserir nesse contexto correriam o risco de coação social e demais situações subjugadoras.

Por isso, optamos por pesquisar mulheres formadas em Engenharia Elétrica, egressas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Instituição centenária que se dedicou, por décadas, exclusivamente ao ensino técnico, em áreas do conhecimento em que há predominância de homens e para os homens. Em uma amostra significativa de 45 mulheres do universo de 63 engenheiras egressas do IFPB, aplicamos o instrumento de coleta de dados – a escala CIPS do FI, validada internacionalmente.

Os resultados da pesquisa revelaram a existência de diversas opressões sofridas pelas mulheres durante a formação educacional no Bacharelado em Engenharia Elétrica do IFPB, bem como na atuação profissional no mercado de trabalho, assim como também mostrou que parte significativa das egressas apresenta medos relacionados à sua competência profissional característicos do Fenômeno da Impostora.

De maneira mais objetiva, a análise da escala CIPS constatou que, em relação aos graus de impostorismo diagnosticados, 13,3% da amostra apresenta o grau leve, 55,6% o moderado, 20% o significativo e 11,1% o intenso. Tais resultados desvelam o quanto tais mulheres necessitam de cuidados relativos à saúde mental, como também lançam oportunidades para que o IFPB demande políticas internas referentes à reflexão sobre gênero no contexto formativo, como forma de prevenção ao fenômeno do impostor.

O IFPB atualmente oferta cursos nas modalidades técnico-integrado, subsequente ao Ensino Médio, superior (bacharelados, tecnólogos e licenciaturas) e pós-graduação (lato e stricto sensu). O Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica está entre as possibilidades de verticalização dos estudos para o Curso Técnico-Integrado em Eletrotécnica, ou seja, as estudantes de Eletrotécnica poderão tornar-se estudantes de Engenharia Elétrica e passar por situações opressoras semelhantes às vivenciadas pelas egressas, assim como desenvolver medos relativos à competência profissional, vulnerabilizando-se ao fenômeno da impostora.

Nesse sentido, o roteiro da oficina pedagógica virtual “Grito das oprimidas”, como produto educacional (PE), foi elaborado com o intuito de promover um espaço de diálogo coletivo sobre vivências relacionadas às condições de gênero na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e/ou no mundo do trabalho, com destaque para as mulheres.

Através do compartilhamento de experiências como marcas da vida, o intuito do PE é de que as mulheres percebam que passam por situações semelhantes, isto é, muitas opressões vividas não são apenas problemas individuais, mas coletivos. A partir daí, é possível discernir a incidência de mecanismos sociais que se efetivam pelas convenções da tradição cultural e que subalternizam o gênero feminino. Com isso, as mulheres poderão entender que não são as únicas a sofrerem opressões, que não estão sozinhas, pertencem a um coletivo feminino vitimizado por imposições histórico-sociais de subestimação.

Como recursos didático-metodológicos foram utilizados jogos e exercícios do arsenal do Teatro do Oprimido (TO), bem como atividades da Estética do Oprimido. O TO visa promover o diálogo sobre questões sociais entre os/as oprimidos/as, através dos meios de expressão artísticos e produção teatral, com o intuito de contribuir para a transformação de realidades injustas. E a Estética do Oprimido é a ampliação do campo deste trabalho para a exploração de outras artes, além do teatro, como pinturas, esculturas, fotografias, poemas, narrativas, instrumentos e novos sons (BOAL, 2019).

Os Mestrados Profissionais da área de Ensino, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), exigem que o produto educacional

elaborado em articulação com a pesquisa seja aplicado em contextos de ensino-aprendizagem formais ou informais.

A partir de março de 2020, em virtude da deflagração pública da Pandemia relacionada ao SARS-CoV-2 (Coronavírus), causador da doença infectocontagiosa denominada de COVID-19 (OPAS/OMS, 2021), um problema de saúde sanitária em nível mundial, estava proibida a aglomeração de pessoas em espaços públicos.

Desse modo, a realização das atividades educacionais relacionadas ao ensino-aprendizagem migrou da modalidade presencial para a modalidade virtual, a única forma encontrada durante o período da pandemia. Dessa forma, diante das imposições circunstâncias e conforme sugestão da banca de qualificação da pesquisa, um dos maiores desafios do trabalho foi adaptar o produto educacional para aplicação por videoconferência, fato este que ocorreu em dois momentos distintos: a meninas do Curso Técnico-integrado em Eletrotécnica do IFPB e às próprias engenheiras eletricista que participaram da pesquisa.

Na conjuntura brasileira, o “turbotecnomachonazifascismo” disseminado no atual contexto político do país, no qual o chefe máximo do poder executivo dissemina a misoginia em seus discursos ao público, sem qualquer constrangimento, torna ainda mais urgente a necessidade de difusões culturais e ações educativas em prol das pessoas que são alvos de atitudes fascistas. O fascismo promove práticas e ações linguísticas violentas que disseminam preconceito e intolerância para manutenção de relações de poder (TIBURI, 2020).

Nesse contexto, a oficina pedagógica virtual “Grito das oprimidas” constitui-se em um espaço educativo importante para discussão sobre gênero e as determinações socio-culturais imbuídas à mulher no processo do Ensino Técnico-integrado ao Ensino Médio e no mundo do trabalho. O roteiro propõe dez momentos, cada um com um objetivo específico que contribui para o alcance do objetivo geral.

A ideação da oficina foi desenvolvida com estudantes mulheres do Curso Técnico-integrado em Eletrotécnica e, em momento posterior, com mulheres engenheiras eletricistas egressas do IFPB, Campus João Pessoa, que participaram da pesquisa mencionada no início. O produto educacional é composto pelo roteiro e pela descrição da aplicação da oficina com cada grupo de mulheres, cujo registro das atividades pormenoriza a atuação e o desempenho do grito das oprimidas, através dos jogos e das técnicas viabilizadas pela metodologia do TO, que propõe diálogos não-verbais e verbais através dos meios artísticos.

Deve-se recorrer ao diálogo e ao pensamento crítico/reflexivo como estratégias de reação ao fascismo, uma vez que o mesmo se instaura pela imposição do pensamento autoritário. “O diálogo é a forma própria da filosofia, ele é o modo de ser que pode alterar de fato as condições espirituais e materiais nas quais surge o turbotecnomachonazifascismo” (TIBURI, 2020, p. 167).

Esperamos fomentar a discussão/reflexão sobre as opressões relacionadas ao gênero de maneira leve, mas significativa, possibilitando minimizar os danos à subjetividade das mulheres, causados pela introjeção cerceadora dos estereótipos sociais vinculados às vivências opressoras.

Naturalmente, este produto educacional aqui registrado corresponde a um momento incipiente, de uma ação pontual, que envolve algumas atrizes em um cenário institucional grandioso, tendo em vista que o processo de superação das marcas sociais na subjetividade e na cultura é longo e contínuo. No entanto, o registro deste PE também marca um momento histórico, quiçá, envolto por uma realidade em transição, isto é, um tempo em que a(r)evolução de gênero forja seus atos principais no cenário de um grande enredo e nos palcos de tantas vidas que se transformam e que formam outra realidade, mais digna e mais justa para as mulheres e demais minorias sociais.

Portanto, o produto educacional aqui proposto torna-se versátil, uma vez que as atividades não necessitam de conteúdos prévios e podem transversalizar o ensino de vários conteúdos/componentes curriculares. Naturalmente, pode não ser suficiente para uma intervenção institucional abrupta, mas pode desencadear as estranhezas oportunas para fortalecer o feminismo, chacoalhar as comodidades do machismo estrutural, coagir mandos sexistas, encorajar identidades de gêneros plurais, bem como lampear as esperanças utópicas pela conscientização de si diante das transformações do mundo, começando pela dissolução de poder do patriarcado.



2 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ficha Técnica

Indexação

Título do PE

Autoria

Origem

Título da Dissertação

Instituição

Programa de Pós-graduação

Área Capes

Categoria

Tipologia

Idioma

País

Cidade

Acesso

Disponibilidade

Licenciamento

Descrição

"O GRITO DAS OPRIMIDAS": Oficina Pedagógica Virtual - Gênero e Educação Profissional e Tecnológica

Vanessa Pamella Correia de Souza
José Washington de Moraes Medeiros

Pesquisa de Mestrado

"Fenômeno da Impostora": (o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão

Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Campus João Pessoa

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Ensino

Material didático-pedagógico

Oficina Pedagógica Virtual

Português

Brasil

João Pessoa - Paraíba

Irrestrito (com direitos autorais preservados)

Virtual (online)

Creative Commons - Atribuição não comercial 4.0 internacional

URL	http://educapes.capes.gov.br
Área de Conhecimentos	Curso Superior de Bacharelado em Engenharia Elétrica Curso Técnico-integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica
Conteúdo Transversal	História das mulheres; feminismo; sistema sexo-gênero; violência de gênero; patriarcado; gênero na Educação Profissional e Tecnológica; gênero e mercado de trabalho.
Avaliação	Pelas participantes da oficina.
Validação	Pela banca examinadora
Possibilidades de relações interdisciplinares	Linguagens e suas tecnologias - Língua Portuguesa e outras / Ciências Humanas e suas tecnologias - Artes, História, Sociologia, Filosofia etc.
Público-Alvo	1ª aplicação: jovens mulheres matriculadas no Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica, do IFPB - Campus João Pessoa. 2ª aplicação: mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do IFPB - Campus João Pessoa.
Nível formativo	Ensino Médio Graduação
Unidade Seriada	1ª, 2ª, 3ª e/ou 4ª ano do Ensino Médio Até a integralização da graduação

Resumo

O "Grito das Oprimidas" é um produto educacional, cuja ideação consiste em um roteiro de "oficina pedagógica virtual", subsidiada por exercícios, jogos e técnicas da metodologia do Teatro das Oprimidas, especificamente a estética do oprimido, fomentando a reflexão-ação-reflexão sobre as relações de gênero no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A oficina foi aplicada, e devidamente registrada, em dois momentos distintos: a) com estudantes mulheres matriculadas no Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica; e b) com engenheiras eletricistas, egressas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa. Através do diálogo sobre a autopercepção de si, o objetivo foi germinar o entendimento subjetivo-político sobre opressões pessoais e coletivas experienciadas, o que propiciou às mulheres perceber, nas semelhanças de suas vivências comuns, os determinismos socioculturais patriarcais que sobrepujam o gênero feminino, interferindo na formação e na divisão/desigualdade social no mercado de trabalho. Por fim, foi possível pensar em conjunto sobre estratégias de enfrentamento às opressões históricas que vitimizam a condição da mulher, alinhando ações de bem-estar individual, bem como de luta e resistência contra o sistema de poder instituído pela dominação masculina, pelo sexismo, pelo machismo estrutural etc.

Palavras-chave	Gênero. Educação Profissional e Tecnológica.. Mulher engenheira. Teatro das Oprimidas.
Revisão linguística	Edna Marinho M. de Lima.
Projeto gráfico e arte final	Isabela Prado



3 “TEATRO DAS OPRIMIDAS”: ROTEIRIZAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA VIRTUAL

Conforme enfatizado anteriormente, como reflexo do período de isolamento social imposto pelo período pandêmico, um dos principais desafios deste produto educacional foi equalizar a metodologia do Teatro das Oprimidas para a modalidade remota/virtual. Nesse aspecto, o esforço implementado consistiu em participar de oficinas, na modalidade virtual, ofertadas pelo Centro de Teatro do Oprimido (CTO) que pesquisa e difunde a metodologia do TO, assim como desenvolve projetos socioculturais, espetáculos teatrais e produtos artísticos alicerçados na Estética do Oprimido (CTO, 2022).

A seleção e organização da sequência das atividades foram fundamentadas na literatura acerca da metodologia do Teatro do Oprimido e das Oprimidas, em mídias digitais produzidas pelo CTO e anotações pessoais decorrentes das participações em laboratórios e oficinas desde 2016.

Segundo a Teoria dos Neurônios Estéticos, quando um ser humano é bombardeado diariamente com as mesmas informações dogmáticas repetitivas – sejam elas de cunho religioso, político ou esportivo; belicista, sexista, racista ou de qualquer outra ordem – essas informações, por absurdas que sejam, cravam-se em nossos cérebros e formam impenetráveis e agressivas coroas de neurônios fundamentalistas, que rejeitam qualquer pensamento contraditório e transformam suas vítimas em seres sectários da religião, do esporte, da arte e da política. Transformam seres humanos em estações repetidoras de conceitos que não entendem e de valores vazios (BOAL, 2009, p. 247).

As meninas e mulheres estudantes ou profissionais da área de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são diariamente bombardeadas de informações que inferiorizam sua capacidade técnica e emocional fundamentadas no sexismo. Essas concepções podem ser introjetadas na subjetividade aniquilando a autoestima pessoal e provocando distorções na autoimagem profissional, ao ponto das pessoas não perceberem que são violências orquestradas socialmente e participarem da produção e reprodução naturalizadas.

O roteiro da oficina pedagógica virtual propõe uma sequência de doze momentos e utiliza jogos, exercícios e técnicas do TO como recursos pedagógicos para facilitar o autoconhecimento das participantes e aprendizagem significativa de conteúdos vinculados às relações de gênero na EPT a partir de suas próprias vivências.

Já de há muito se sabe que a experiência do fazer criativo favorece o processo de individuação, fortalece a crença do indivíduo em si mesmo, promove e constrói autonomia, “empodera”. Um dos objetivos principais da educação através das artes é mesmo promover a capacidade do educando para desenvolver-se através da experiência que a criação ou percepção de formas expressivas torna possível (LEITE, 2021, p. 94-95).

Os jogos e exercícios são divididos em cinco categorias conforme os objetivos. Os de primeira categoria pretendem aprimorar o “sentir tudo que se toca”, a segunda, “escutar tudo que se ouve”, a terceira visa “ativar os vários sentidos”, a quarta, “ver tudo que olha” e quinta “despertar a memória dos sentidos”, além de algumas técnicas do teatro - imagem e de ensaio (BOAL, 2014).

A estrutura do roteiro contempla informações referentes à oficina pedagógica virtual, tanto gerais, como específicas de cada uma das duas aplicações realizadas, são estas: título, descrição, público-alvo, data, horário, tempo estimado, identificação da mediadora, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo programático, recursos materiais, nome da atividade com o respectivo tempo estimado de aplicação e a didatização dos processos, isto é, exposição detalhada do desenvolvimento de cada atividade.

O primeiro momento da oficina pedagógica virtual foi denominado “Chegança”, trata-se do período em que as participantes estão acessando a sala virtual. É importante que a recepção crie condições apropriadas de boas-vindas, que seja vigorosa e acolhedora, favorecendo o clima de segurança necessário ao envolvimento nas atividades propostas, em especial, quando as participantes não se conhecem. O “quebra-gelo” pode ser feito através de conversa informal, música, vídeo-curto, qualquer elemento que possa favorecer a descontração e a interação entre as participantes.

Os “Acordos técnicos” fazem parte do segundo momento da oficina e referem-se à interação com recursos da plataforma virtual, à conexão com a internet e ao uso de câmera e microfone, combinações essenciais para o adequado andamento das atividades de forma remota e melhor proveito das participantes.

Na “Abertura”, terceiro momento, mencionamos os assuntos a serem abordados no decorrer da oficina, mas aprofundamentos em fundamentações teóricas. Além disso, são explicitadas algumas especificidades do trabalho da metodologia do TO, uma delas é o respeito pelos limites do próprio corpo, assim como recomendou Augusto Boal.

Ninguém deve tentar entregar-se ou dar continuidade a nenhum exercício se porventura tiver algum impedimento físico, como um problema de coluna, por exemplo. No Teatro do Oprimido, ninguém é compelido a fazer algo que não queira. E cada um deve saber o que quer, e o que pode (BOAL, 2014, p. 111).

O respeito ao corpo, a não obrigatoriedade, o uso da linguagem corporal, o intuito de produção artística são pontos importantes a destacar nesse momento de abertura, bem como abrir espaços para os participantes exporem dúvidas.

Boal (2014, p. 81-82) levanta o seguinte questionamento: “[...] como podemos esperar que as emoções se manifestem livremente através do corpo do ator, se tal instrumento (nosso corpo) está mecanizado, muscularmente automatizado e insensível em 90% das suas possibilidades?”

Considerando a mecanização corporal, selecionamos dois exercícios para iniciar a parte prática da oficina, ambos sugerem movimentos simples e lentos. De acordo com Boal (2014, p. 112), “É importante que os atores não comecem por exercícios violentos e difíceis. Aconselho mesmo que, antes de iniciar uma sessão, os atores façam o espreguiçar em pé [...]”. Seguindo essa orientação, o quarto e o quinto momentos consistem na execução de exercícios de introdução, respectivamente, “Espreguiçar em pé” e “A cruz e o círculo”, este último é teoricamente fácil, mas as mecanizações psicológicas e físicas dificultam a execução.

Mesmo após o falecimento de Boal, o método criado por ele permanece em desenvolvimento estético conduzido por percursos criativos desenvolvidos pelos multiplicadores do TO. Santos (2018) é uma das artistas-ativistas que pesquisa e cria variantes de jogos, exercícios e técnicos do TO a partir de sua práxis. O jogo “Batizado Rítmico (com coreografia)” é uma das variantes criadas por Santos (2018) oriunda do jogo “O batizado mineiro”, jogo de segunda categoria criado por Boal (2014). Foi escolhido para o sexto momento da oficina por ser um jogo de apresentação pessoal que suscita o uso da criatividade, indicado para quando os participantes não se conhecem, entretanto, a aplicação com pessoas conhecidas foi positiva.

O jogo de segunda categoria “Quantos ‘As’ existem em um ‘A’?” compõe o sétimo momento da oficina. A escolha se deu devido a essa atividade facilitar a expressão de sensações, ideias e emoções a partir da expressão corporal com uso de vogais e palavras monossilábicas. Decidimos aplicar conforme a descrição de Boal (2014), inclusive com o acréscimo da variante (Hamlet) para usar as frases que representam as vivências das participantes na EPT. A ideia inicial foi o desenvolvimento dessa atividade com os microfones fechados para evitar interferências sonoras, entretanto, para provocar mais participação sonora das participantes, solicitamos que ligassem os microfones. A experiência foi positiva! Sentimos necessidade de dar mais ênfase às frases mencionadas nesse jogo, assim, experimentamos aplicar um desdobramento na segunda oficina.

O oitavo momento da oficina foi desenvolvido conforme a experiência vivenciada durante uma das oficinas de formação em TO na modalidade virtual. A primeira parte corresponde à técnica de imagem “Ilustrar um tema com o próprio corpo” (2º método) (BOAL, 2014) e a continuidade da condução seguiu o jogo “Cinco palavras em imagens” e o desdobramento do mesmo conforme proposto por Santos (2018). Essa atividade busca fomentar a observação crítica da realidade vivenciada pelas meninas e mulheres no contexto da EPT, a representação estética dessa percepção, bem como, a produção de saber e opinião própria sobre essa realidade.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2017, p. 474).

A expressão através da arte diversifica as possibilidades de comunicação entre as estudantes/profissionais, amplia a compreensão de si através do contato sensível com as outras e, através da interconexão e compreensão da outra, podem de forma mais eficaz ler o que ocorre no campo invisível, como as políticas de subjetivação atuam em nossos corpos produzindo subjetividades conformadas. A compreensão em conjunto fortalece, pois “com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada, não se pode lutar” (FREIRE, 2000, p. 23).

Com o intuito de promover outras formas de expressão através da linguagem metafórica, na pesquisa Estética do Oprimido foram criadas atividades com foco no desenvolvimento da escrita de poemas os quais, posteriormente, poderiam se transformar em músicas ou falas de personagens (SANTOS, 2018). Nesse contexto, foi proposta a “Criação de poesias” como nono momento da oficina, no qual as participantes organizaram na poesia as percepções sobre suas vivências na EPT expostas ao longo da oficina, em especial, nas imagens e palavras associadas a estas reveladas no oitavo momento.

O reencantamento do mundo e da aprendizagem precisa de uma redescoberta da poesia. Para educar a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Um novo olhar, uma nova escuta poética. Uma nova educação poética. A poesia religa a dimensão intelectual e a dimensão sensível, assim como religa a percepção atenta e a imaginação intensa. Religa sujeito e objeto, pensamento e experiência. Realista e visionária, vem de antes e vai além da razão. Pode educar os educadores e os educandos para a alegria de pensar e de criar, para a interpretação dos sentidos, os lógicos e os analógicos, os que se evidenciam e os

que se ocultam. A poesia educa para as linhas e para as entrelinhas (SEVERINO, 2002, p. 63).

Na poesia, as palavras participam da organização das ideias, pensamentos e emoções de maneira artística. Desta forma, a poesia é um recuso didático-pedagógico capaz de interligar a sensibilidade e a intelectualidade, assim como, relaciona pensamento e experiência e amplia a imaginação e com ela novas possibilidades de percepção e ação.

O “Compartilhamento de impressões”, décimo momento da atividade, enfoca no Pensamento Simbólico, ou seja, no intelecto que é a “[...] contínua organização se sensações, emoções e ideias, memórias e imaginações que rodopiam na mente e se transformam em fala, que é uma modalidade de ação”. (BOAL, 2009, p. 30)”. Encerra o momento de encontro, compartilhamento e reflexão entre as participantes.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997, p. 8).

Nos relatos foi possível perceber as aprendizagens cognitivas que foram viabilizadas a partir do despertar dos sentimentos, ideias e emoções no corpo. Na verbalização das participantes, em ambas as oficinas, foram ventiladas possibilidades de ações de enfrentamento das opressões. Como não houve momento específico para aprimoramento dessa discussão, decidimos inserir no roteiro o décimo primeiro momento, intitulado de “Organização para ação”, para que as meninas e mulheres iniciem o planejamento de ações coletivas para enfrentamento das opressões vivenciadas, de forma mais objetiva e organizada, visando também à aglutinação de mais oprimidas para o fortalecimento da luta.

A “Avaliação da oficina”, décimo segundo momento, ocorre após o encerramento das atividades e realiza-se através de formulário virtual respondido individualmente pelas participantes. É um espaço importante para manifestação do pensamento das participantes, especialmente, para aquelas que preferem não compartilhar suas impressões no momento reservado para tal. Assim como, é essencial saber como as mesmas avaliam pedagogicamente o encontro, os recursos utilizados e quais as sugestões para aprimoramento da atividade, tendo em vista que se trata de um produto com objetivo educacional. Por isso, as meninas e mulheres devem comentar livremente, individualmente e sem pressão temporal sobre sua experiência educativa na oficina pedagógica virtual.

O roteiro completo da oficina pedagógica virtual “O Grito das Oprimidas” consta no quadro a seguir.

“O GRITO DAS OPRIMIDAS” OFICINA PEDAGÓGICA VIRTUAL SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Descrição	Públicos-alvo	
Esta atividade utiliza como subsídio exercícios, jogos e técnicas fundamentados na metodologia do Teatro do Oprimido (TO) com o intuito de, através da arte, favorecer às participantes a expressão das próprias vivências e percepções, oportunizando, assim, aprendizagens mais significativas sobre a compreensão de si mesmas. Foram realizadas duas aplicações, em datas distintas e diferentes públicos-alvo.	<p>Primeira aplicação: meninas matriculadas no 2º ou 3º ano do Curso Técnico-Integrado em Eletrotécnica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa.</p> <p>Segunda aplicação: mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa, que participaram da pesquisa que subsidiou a elaboração deste roteiro.</p>	
Data	Horário	Tempo total estimado
Primeira aplicação: 09 de novembro de 2021 Segunda aplicação: 13 de novembro de 2021	Primeira aplicação: 18h às 21h Segunda aplicação: 14h às 17h	Primeira aplicação: 3h Segunda aplicação: 3h
Mediadora	Vanessa Pamella Correia de Souza	
Objetivo geral	Objetivos específicos	
Primeira aplicação: Fomentar a reflexão-ação-reflexão sobre gênero e as determinações socioculturais imbuídas à mulher no processo do Ensino Técnico-integrado em Eletrotécnica, utilizando como subsídio jogos, exercícios e técnicas da metodologia do Teatro do Oprimido (TO).	<p>a) Receber as participantes de forma acolhedora.</p> <p>b) Firmar acordos técnicos em relação ao uso da Plataforma Zoom.</p> <p>c) Explicar sobre os principais conceitos teóricos que embasam o trabalho.</p> <p>d) Promover o aquecimento corporal e descontração das participantes.</p> <p>e) Conhecer os nomes das participantes provocando a criatividade artística.</p>	
Segunda aplicação: Fomentar a reflexão-ação-reflexão sobre gênero e as determinações socioculturais imbuídas à mulher no processo formativo-profissional e de trabalho de engenheiras eletricistas, utilizando como subsídio jogos, exercícios e técnicas da metodologia do Teatro do Oprimido (TO).	<p>f) Sondar acerca do conhecimento prévio sobre as determinações socioculturais para o gênero vivenciadas pelas participantes, fomentando a identificação entre as mesmas a partir de suas experiências de vida, seja no contexto formativo e/ou no trabalho.</p> <p>g) Discutir acerca das percepções sobre “como é ser mulher no contexto da educação profissional e tecnológica?” E correlacionar com as determinações sociais para o gênero.</p> <p>h) Incitar o diálogo através da criação estética, transformando percepções individuais em mensagens representativas da coletividade.</p> <p>i) Fomentar o compartilhamento das sensações, impressões, ideias e/ou emoções que surgiram durante a realização das atividades.</p> <p>j) Avaliar a oficina pedagógica enquanto recurso pedagógico-educacional e terapêutico.</p>	

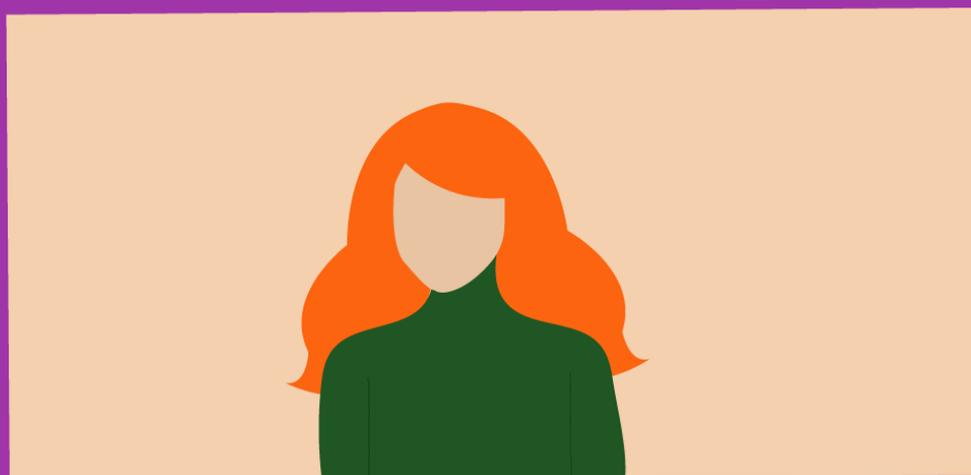
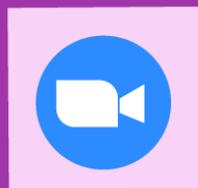
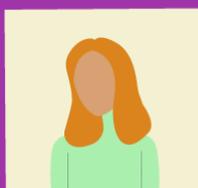
Conteúdo programático	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Definição de gênero. - Relações entre gênero e a educação profissional e tecnológica. - Princípios fundamentais da metodologia do teatro do oprimido. - Impactos das determinações sociais para o gênero sobre a atuação das mulheres na educação profissional e tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook ou smartphone com acesso à internet. - Serviço de videoconferência da Plataforma Zoom. - Papel A4. - Lápis ou caneta.
Atividade (tempo estimado)	Didatização dos processos
<p style="text-align: center;">Chegança (10 min)</p> 	<p>Nesse momento em que as pessoas estarão chegando à sala virtual da Plataforma Zoom, iniciar-se-á um diálogo informal com as participantes, no sentido de promover interação, ou seja, "quebrar o gelo". É importante que a recepção crie condições apropriadas de boas-vindas, que seja vigorosa e acolhedora, favorecendo o envolvimento nas atividades propostas.</p>
<p style="text-align: center;">Acordos técnicos (5 min)</p> 	<p>Os acordos iniciais sobre o uso das câmeras e microfones da sala virtual durante a realização da oficina pedagógica serão essenciais para o bom andamento das atividades e melhor proveito das participantes. Os principais pontos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os microfones devem permanecer desligados, exceto, quando a participante for falar ou emitir sons no contexto da atividade. - Preferencialmente, as câmeras devem estar ligadas sempre que for possível. - Selecionar na plataforma Zoom a opção de ver apenas as caixas de quem está com a câmera ligada para facilitar a visualização das apresentações em grupo. - Perguntar quem está acessando pelo smartphone/celular para auxiliar no acesso às salas paralelas. - Detectar quem está com problemas de conexão para o caso de saída sem aviso prévio da sala virtual. - Solicitar permissão de todas para iniciar a gravação.
<p style="text-align: center;">Abertura (15 min)</p> 	<p>Comentar sobre o contexto em que a atividade foi elaborada, e explicar sobre as definições de patriarcado, gênero, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fenômeno da impostora e os princípios básicos do teatro do oprimido.</p>
<p style="text-align: center;">Espreguiçar-se em pé* (2 min)</p> 	<p>Realizar os mesmos movimentos do espreguiçar-se que fazemos na cama só que de pé, sem se preocupar com o enquadramento na câmera.</p> <p>*Acrescentei na 2ª aplicação ao perceber que era preciso começar com um exercício bastante lento, uma vez que as participantes pareciam sonolentas, talvez, devido ao horário no início da tarde.</p>

<p>A cruz e o círculo (5 min)</p> 	<p>É importante começar com movimentos simples e lentos. Antes de iniciar os exercícios, recomenda-se que os participantes façam o “espreguiçar em pé”, que consiste em repetir em pé os movimentos do espreguiçar que costumamos fazer deitados na cama (BOAL, 2014).</p> <p>A mediadora, fazendo a demonstração, pede que as participantes, diante da câmera ligada, façam um círculo com a mão direita, seja grande ou pequeno. Depois, pede que façam uma cruz com a mão esquerda, é uma tarefa simples. Em seguida, pede-se o quase impossível, isto é, que façam as duas coisas ao mesmo tempo.</p> <p>Caso sinta a necessidade de descontrair mais, pode-se aplicar outro exercício que é uma variante deste. Consiste em pedir que as participantes façam um círculo com o pé direito por um minuto. Continuando a fazer o círculo com o pé direito, devem escrever o seu nome no ar com a mão direita. Tarefa difícil! No sentido de facilitar, pode-se pedir que façam o círculo com o pé esquerdo e escrever o nome com a mão direita (BOAL, 2015). Avisar que a execução perfeita do exercício é quase impossível facilita para que as pessoas sintam-se mais livres para tentar e errar.</p>
<p>Batizado Rítmico com coreografia (10 min)</p> 	<p>Cada uma das participantes deverá pronunciar seu nome seguindo uma sequência de som e movimento, criando uma espécie de canção. O ritmo deve representar algum aspecto da realidade da pessoa ou seu estado de espírito naquele momento. A mediadora inicia apresentando o movimento e o som criados com seu nome, em seguida, todas as participantes repetem por duas vezes a dança criada. As pessoas se voluntariam uma a uma, até que todas tenham se apresentado (SANTOS, 2018). Ao final, caso alguém não tenha se voluntariado, a mediadora deve convidar.</p>
<p>Quanto “As” existem em um A? (20 min)</p> 	<p>Espontânea e voluntariamente, uma participante deve expressar alguma emoção, uma ideia ou sentimento, pronunciando apenas a letra “a”, explorando as várias possibilidades de sons. Movimentos, gestos e expressões faciais devem acompanhar a pronúncia no sentido de complementar a comunicação. Todas as outras participantes repetirão, por duas vezes, o som e a ação, procurando sentir a emoção, sentimento ou ideia que está sendo comunicada. Outra participante voluntaria-se e expressa outras sensações, ideias ou emoções. Novamente, o grupo repete por duas vezes. Após várias participações, a facilitadora pede para que experimentem as outras vogais (e, i, o, u), uma de cada vez. Depois, solicita que as participantes usem palavras do cotidiano: “sim”, com a intenção de dizer “sim”; “sim”, com a intenção de dizer “não”; “não”, com a intenção de dizer “não”; e “não”, com a intenção de dizer “sim”. Por fim, pede-se que utilizem frases inteiras que ouvem em sua vida cotidiana por serem mulheres e/ou por atuarem na educação profissional e tecnológica, no caso da primeira aplicação, e frases inteiras que ouvem em sua vida cotidiana por serem mulheres em atuação no ambiente profissional da engenharia elétrica, no caso da segunda aplicação. É importante sempre utilizar a mesma frase de várias formas, procurando expressar emoções, sentimentos e ideias diferentes (BOAL, 2015).</p> <p>Ao final, as participantes selecionarão entre as frases ditas três ou quatro, a quantidade de frases dependerá da quantidade de grupos que a mediadora deseja formar. Esta decisão levará em conta o número de participantes e do tempo disponível, com o tempo curto recomenda-se reduzir a quantidade de grupos. A mediadora perguntará quem se identifica com qual frase, e assim formará os grupos, procurando equilibrar a quantidade de membros. Anotam-se as composições para utilizar na atividade seguinte.</p>

<p>Cinco palavras em imagens (50 min)</p> 	<p>Para a primeira etapa da atividade serão necessárias cinco voluntárias. Estas deverão permanecer diante das câmeras ligadas e com os olhos fechados, enquanto as demais participantes estarão com as câmeras desligadas. A mediadora explicará às participantes que dirá uma palavra, expressão ou frase e as voluntárias farão uma imagem com o corpo para representar o que foi dito. Em seguida, abrirão os olhos e observarão a própria imagem e a dos demais. Neste caso, a expressão é “ser mulher na educação profissional e tecnológica” para a primeira aplicação; e “ser mulher em atuação no ambiente profissional da engenharia elétrica” para a segunda aplicação. Mesmo que indique um movimento ou pressuponha a presença de pessoas ou objetos, a imagem feita pelas participantes deve ser estática (BOAL, 2015).</p> <p>Com as imagens apresentadas simultaneamente, a mediadora atribui um número para cada imagem na sequência de 1 a 5. Todas as participantes observam; em seguida, as voluntárias desfazem as imagens e as demais abrem as câmeras. A mediadora chama cada número, na sequência, e todas devem fazer a imagem correspondente ao número chamado. Depois de passada a sequência por duas ou três vezes, a mediadora passa a chamar os números alternadamente. É importante que a chamada não seja rápida para que possam perceber a transição de uma imagem para outra. Em seguida, as participantes sugerem palavras ou frases para nomear cada imagem, e a partir daí faz-se votação e se escolhe um nome para cada imagem. É importante procurar otimizar o tempo, dando celeridade diante possíveis indecisões na escolha. A mediadora chama as imagens novamente, agora, pelos nomes eleitos. De acordo com a divisão dos grupos da atividade anterior, as participantes são encaminhadas para salas virtuais paralelas para que montem uma sequência usando no mínimo 3, no máximo 5 imagens, para criar uma coreografia, aglutinando, magnificando, e inserindo sons. No momento de construção coletiva da coreografia, é importante que a pessoa que está sugerindo não explique com palavras o que sugere ou fale sobre os significados do que está propondo, posto que se deve demonstrar a sugestão fazendo os movimentos corporais e os sons. Todas as participantes devem repetir os movimentos e sons sugeridos. Uma por vez, propõe e vai complementando as sugestões, sempre demonstrando na prática, até que o grupo chegue a um consenso. De volta à sala virtual geral, todos os grupos apresentarão a coreografia. Ao final de cada apresentação, as participantes serão convidadas a comentar sobre as impressões gerais, com exceção dos componentes do grupo que está apresentando. No momento dos comentários, o papel da mediadora é essencial, no sentido de correlacionar as percepções entre si, com a realidade vivenciada e com aspectos dos conteúdos.</p>
<p>Criação de poesias (30 min)</p> 	<p>A mediadora faz uma distribuição de forma que cada grupo ficará responsável por observar mais atentamente a apresentação do outro. As componentes deverão anotar, individualmente, suas percepções sobre a apresentação com palavras ou frases que, posteriormente, serão usadas para fazer uma poesia coletiva. Importante ressaltar que não é para descrever o que está sendo apresentado e, sim, escrever suas percepções, sentimentos, ideias e emoções. Realiza-se nova rodada de apresentações, desta vez contínua, sem interrupções para comentários entre as apresentações. Em seguida, os grupos serão designados para salas virtuais paralelas, por 20 minutos, para elaborarem uma poesia com os escritos dos componentes e planejar a maneira de apresentar. Ao retornarem à sala virtual geral, um grupo por vez apresenta a poesia produzida. Apenas quem está apresentando liga a câmera e o microfone, os demais deixam fechados.</p> <p>*OBS: A Poesia tem que ser escrita e declamada em versos, mas não precisa ter métrica ou rímar.</p>
<p>Compartilhamento das impressões (25 min)</p> 	<p>Voluntariamente, as participantes poderão compartilhar verbalmente suas impressões.</p>

<p>Organização para ação (15 min)</p> 	<p>As participantes, se assim desejarem, pensarão em possibilidades de ações que podem ser desenvolvidas, coletivamente, em prol do enfrentamento das opressões vivenciadas, bem como da aglutinação de mais oprimidas para fortalecimento da luta.</p>
<p>Avaliação da Oficina</p>	<p>As participantes poderão destacar os pontos fortes e as fragilidades identificadas no desenvolvimento da oficina pedagógica, além de dar sugestões para aprimoramento da atividade através do preenchimento de um formulário online, aos moldes de uma breve enquete. * O link de acesso ao formulário será enviado pelo chat no momento final da atividade.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).



4 “O GRITO DAS OPRIMIDAS”: PALCOS DA OFICINA PEDAGÓGICA VIRTUAL

• Articulações Iniciais: do script à protagonização de si mesmas

Para viabilizar a realização dos dois momentos da oficina pedagógica virtuais, as articulações foram, didaticamente, divididas em oito momentos. Estes envolveram o contato com setores administrativos da instituição pesquisada, a seleção das convidadas, a apresentação da proposta de trabalho, os contatos para confirmação de disponibilidade, a criação de grupo para troca de mensagens instantâneas, a aplicação da oficina, o suporte técnico e a finalização, conforme explicitado nas ilustrações a seguir.

Oficina Pedagógica Virtual

1	Solicitação dos contatos	Requeremos ao IFPB os contatos dos egressos do Curso Bacharelado em Engenharia Elétrica e dos matriculados no Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica.
2	Seleção do Universo	Selecionamos as estudantes do sexo feminino matriculadas no 2º ou 3º ano de Engenharia Elétrica que participaram da pesquisa.
3	Convite para a Atividade	Contatamos as egressas, as estudantes e os pais/responsáveis das menores de idade para apresentar a proposta da atividade e sondar sobre o interesse em participar.
4	Contato para agendamento	Contatamos as interessadas para confirmar a disponibilidade para o dia e horário agendados, terça (18h - 21h) com as estudantes e sábado (14h - 17h) com as egressas.
5	Criação de grupo no Whatsapp	Criamos um grupo para cada público, nele compartilhamos informações relevantes anteriores à oficina e fornecemos suporte técnico antes e durante o acesso à sala virtual.
6	Confirmação de participação	No dia da aplicação da oficina pedagógica virtual, contatamos cada convidada para reafirmar a disponibilidade para participação.
7	Aplicação da oficina pedagógica virtual	Na 1ª aplicação, participaram cinco estudantes de Eletrotécnica e, por engano, uma egressa. Na 2ª aplicação, participaram 5 egressas.
8	Agradecimentos	Ao encerrar cada oficina, agradecemos no grupo de Whatsapp e recebemos feedbacks das participantes e justificativas de algumas que não puderam estar presentes, em seguida, desfizemos o grupo.

● Gênero e Educação Profissional e Tecnológica: cenas da oficina pedagógica virtual com meninas do Ensino Médio

Objetivo	Fomentar a reflexão-ação-reflexão sobre gênero e as determinações socioculturais imbuídas à mulher no processo do ensino técnico-integrado em Eletrotécnica, utilizando como subsídio jogos, exercícios e técnicas da metodologia do Teatro do Oprimido (TO).
Duração	200 minutos
Participantes	5 estudantes do Curso Técnico-Integrado de Eletrotécnica e 1 egressa do Curso de Engenharia Elétrica

Iniciamos com a **“Chegança”**, em seguida firmamos os **“Acordos técnicos”** e realizamos a **“Abertura”** com as explicações dos conteúdos, na sequência, foram aplicados os exercícios e jogos conforme proposto no roteiro.

“Cruz e círculo”

Durante os momentos iniciais todas as cinco participantes estavam com as câmeras desligadas. Houve resistência quando foi necessário ligar para iniciar o primeiro exercício, porém, timidamente, uma a uma foi ligando, até que todas ligaram. As estudantes dedicaram-se a execução dos movimentos que compunham o primeiro exercício e se esforçaram para superar a vergonha.

“Batizado rítmico com coreografia”

A dinâmica de funcionamento do jogo foi demonstrada três vezes para que as participantes conseguissem compreendê-la. Aos poucos, elas foram aderindo à proposta dos movimentos, mas os sons eram reproduzidos de forma bastante acanhada ou não reproduzidos. A participação sonora continuou tímida, mesmo diante dos sucessivos pedidos para que dedicasse atenção especial à pronúncia dos nomes das outras estudantes.

“Quanto As existem em um A”

Para incentivar a reprodução dos sons, optamos por realizar o jogo com os microfones ligados, assumindo o risco de interferências técnicas, as quais não ocorreram, talvez pelo número reduzido de pessoas presentes na sala virtual. Após informar as regras, experimentamos expressar sentimentos, emoções ou ideias apenas com pronúncia das letras **“a”, “e”, “i”, “o”**, das palavras **“sim”**, querendo dizer sim, e **“não”** querendo dizer não.

Além da artimanha dos microfones ligados, no início, foi reforçado o pedido para que se envolvessem na execução dos movimentos e sons, mas somente a partir das experimentações com a letra “i” foi que começaram a surgir propostas de forma mais espontânea. Neste momento da oficina, a egressa ingressou na sala virtual, entretanto, apenas como ouvinte, pois estava dirigindo, desta forma, impossibilitada de interagir.

Quando solicitado que falassem frases que ouvem por “serem mulheres ou por serem mulheres no contexto da educação profissional e tecnológica”, as estudantes mencionaram:



Experimentamos pronunciá-las em diferentes tons e ritmos. Ao final, perguntamos com qual frase cada uma mais se identificou com o intuito de formar grupos para a atividade seguinte. Três se identificaram com a frase “Deixa que eu faço, isso é perigosó!” e duas com “Essa é pra casar né?”. Como a egressa só poderia estar ouvinte, não fez opção e foi inserida pela mediadora na equipe com menor número de pessoas, equilibrando com a formação de dois trios.

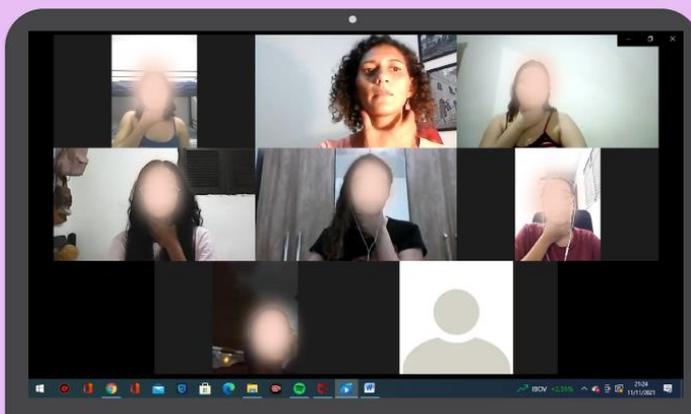
“Cinco palavras em imagens”

No desenvolvimento do jogo as estudantes do Curso Técnico-Integrado de Eletrotécnica criaram cinco imagens para representar o que significa “ser mulher na educação profissional e tecnológica”. A cada imagem foi atribuído um número, de um a cinco, seguindo a sequência da esquerda para a direita e de cima para baixo, de acordo com a ilustração ao lado.



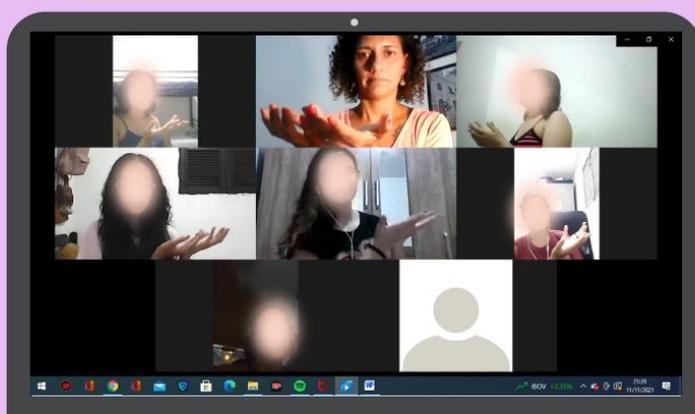
Após experimentar reproduzir cada uma das imagens com o próprio corpo, as estudantes sugeriram palavras ou expressões para nomeá-las, em seguida, escolheram a mais representativa para o grupo através de votação. As palavras/expressões sugeridas, com a escolhida em destaque, estão dispostas ao lado de cada imagem.

"silêncio",
"sufocada",
 "calar"
 e "asfixia"



Sufocada: imagem que representa como as mulheres se sentem no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, criada e intitulada pelas estudantes do curso de Eletrotécnica.

Na "imagem dois" a estudante está posicionada com as duas mãos abertas, juntas lado a lado e erguidas na altura do peito, o rosto de frente para a câmera com a expressão de seriedade.



"súplica",
 "demonstrar",
"migalhas" e
 "implorar"

Migalhas: imagem que representa como as mulheres se sentem no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, criada e intitulada pelas estudantes do curso de Eletrotécnica.

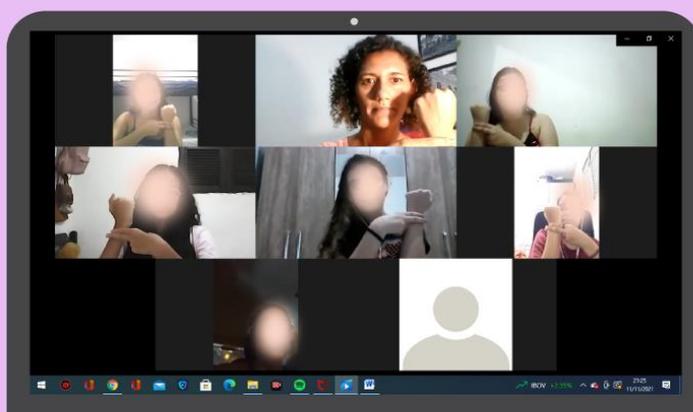
Na “imagem três” a estudante encontra-se em frente à câmera, com a expressão de seriedade no rosto, as mãos fechadas na altura do rosto, uma de cada lado, com os polegares estirados, um apontando para cima e o outro para baixo.



**“dois pesos e duas medidas”,
“dois lados” e
“dividida”.**

Dois pesos e duas medidas: imagem que representa como as mulheres se sentem no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, criada e intitulada pelas estudantes do curso de Eletrotécnica.

Na “imagem quatro” a estudante posiciona-se em frente à câmera, com expressão de seriedade no rosto, ergue um dos antebraços para a posição vertical, com o cotovelo flexionado, com a mão fechada e o dorso mostrado para a câmera, com a outra mão fechada, com os dedos indicador e médio estirados, juntos e posicionados horizontalmente na altura do pulso na frente do antebraço erguido.

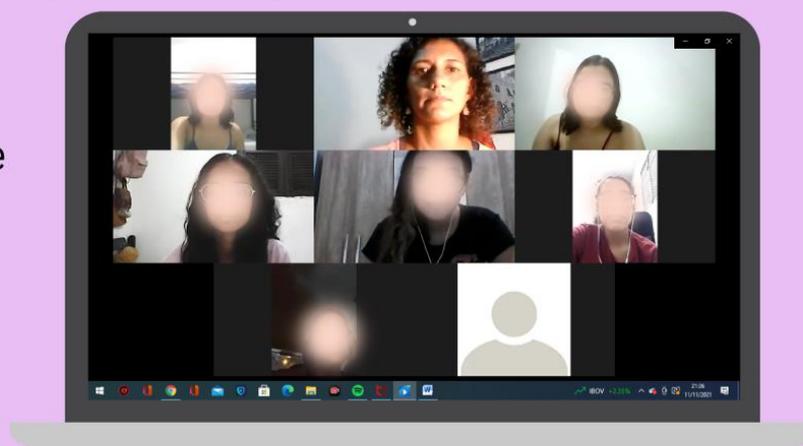


**“força” e
“feminismo”**

Feminismo: imagem que representa como as mulheres se sentem no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, criada e intitulada pelas estudantes do Curso Técnico-Integrado de Eletrotécnica.

Na “imagem cinco” a estudante está com os braços relaxados, com expressão de seriedade no rosto que está posicionado bem próximo e em frente à câmera.

“não temer” e
“coragem”



Coragem: imagem que representa como as mulheres se sentem no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica, criada e intitulada pelas estudantes do curso de Eletrotécnica.

Após escolherem o nome de cada uma das cinco imagens, as participantes foram orientadas a elaborar, em grupo, uma sequência usando no mínimo três e no máximo cinco entre as imagens propostas.

O grupo “Essa é pra casar né?” montou a sequência usando três imagens: “sufocada” – “dois pesos e duas medidas” – “feminismo”, nesta ordem, conforme apresentado na sequência de figuras abaixo.

*Sequência de imagens apresentada pelo grupo
“Essa é pra casar né?”.*



Ao final desta apresentação, as participantes do outro grupo “Deixa que eu faço, isso é perigoso!” falaram sobre as impressões gerais acerca da sequência de imagens que assistiram.

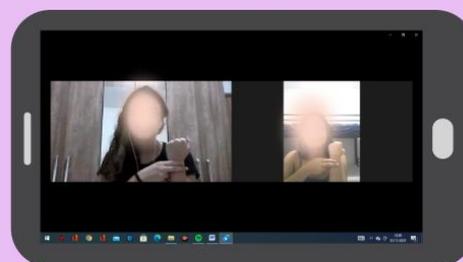
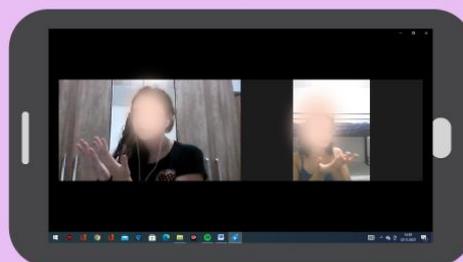
“Eu vejo que elas resolveram os problemas do silêncio e dos ‘dois pesos e duas medidas’ com o ‘feminismo’, que elas estão lutando por ele”. (J.)

“O feminismo foi como um abrigo para mulheres que sentem da mesma forma, foi uma ajuda”. (B.)



O grupo “Deixa que eu faço, isso é perigoso!” utilizou na sua apresentação uma sequência com as imagens “sufocada” – “migalhas” – “feminismo”, conforme demonstrado abaixo nas figuras.

A primeira imagem de uma sequência de três elaborada pelo grupo “Deixa que eu faço, isso é perigoso!”



Nos comentários acerca dessa sequência de imagens, a egressa destacou a presença do sufocamento como uma “porta de entrada” existente em meio à profissão Engenharia Elétrica e a esse mundo da Educação Profissional e Tecnológica (E), enquanto as estudantes enfatizaram a importância do feminismo como estratégia de luta e enfrentamento, que consideraram não ser suficiente para resolver tamanha problemática, mas que pode amenizar sofrimentos.



"A gente se sente sufocada no começo e só recebemos migalhas, SEMPRE! O feminismo também uma saída, [...] não é a maior saída, porque de qualquer forma a gente vai sofrendo dentro e sendo sufocada, mas já dá uma melhoria". (L.)

As participantes poderiam escolher quaisquer imagens (sufocada – migalhas – dois pesos e duas medidas – feminismo – coragem), em qualquer sequência.

Verificamos semelhanças entre as construções dos grupos, ambos optaram por não utilizar a imagem denominada “coragem” e montaram a sequência utilizando três das imagens, sendo “sufocamento” a primeira e “feminismo” a última.

“Criação de poesias”

Para desenvolver a última atividade da oficina, as participantes foram separadas em grupos com o objetivo de criar uma poesia coletivamente e organizar uma forma de apresentá-la. Enquanto estavam no processo de criação, por duas vezes, foi necessário encerrar e reabrir as salas simultâneas para inserir participantes que haviam perdido a conexão e retornado à sala principal, por isso foi necessário dar tempo extra para a conclusão da atividade.

A poesia abaixo foi elaborada e declamada pelo O grupo “Deixa que eu faço, isso é perigoso!” .



Sufocada
Sufocada
Ainda estou aqui implorando
por migalhas
Quero desistir, mas ainda
estou aqui
Não posso ficar parada
Tenho que tomar coragem, é
meu dever agir
A minha voz eles vão ouvir

Em seguida, o grupo “Essa é pra casar, né?” apresentou sua poesia criada com uma das participantes declamando e as outras, simultaneamente, representando o texto através de imagens corporais.



Se cale, eles nos dizem.
Nos acostumamos a receber apenas migalhas,
quando, na verdade, merecíamos diamantes.
Então, onde poderia eu buscar paz?
Onde amenizar essa imensa agonia que sinto?
Onde aliviar essa asfixia que me consume?
Numa força coletiva, enfim, pude me encontrar e me aliviar.
Finalmente, nesse lindo refúgio, achei meu lar.
É sobre mostrar que somos iguais,
transformar todo esse sufoco em símbolo de resistência e
mostrar do que realmente somos capazes.

“Compartilhamento das impressões”

Para finalizar a aplicação da atividade, solicitamos que as participantes compartilhassem suas impressões acerca do que vivenciaram na oficina. Os comentários mencionados foram os seguintes:

“A gente se sente sufocada no começo e só recebemos migalhas, SEMPRE! O feminismo também uma saída, [...] não é a maior saída, porque de qualquer forma a gente vai sofrendo dentro e sendo sufocada, mas já dá uma melhorada”. (L.)

“[...] conheci as meninas, a dinâmica foi super legal, as brincadeiras, foi bem criativo e forçando a gente a ser criativas também, então, foi muito bom.” (J.)

“Sobre o formato, foi muito bom, isso de diferente da gente fazer tantos jogos, quanto todo mundo poder abrir a câmera, todo mundo poder falar, geralmente é uma coisa que a gente não faz na aula, isso deixa muito mais aconchegante, a gente se sente mais próxima.” (L.)

“[...] foi melhor do que eu pensava, você fez esses jogos, não foi tão sério, mas paramos para pensar nessas coisas de uma forma interativa [...]” (C.)

“Eu acho que foi muito interessante também. Inclusive, eu estava comentando com as meninas que foi muito legal porque mesmo que todo mundo tenha ficado com vergonha de abrir a câmera e de falar, a gente conseguiu se conectar muito bem.” (B.)

“Eu achei bem importante esses trabalhos que a gente fez, tanto o dos gestos, como depois o poema porque teve muita coletividade, apesar da pressão do prazo pequeno que foi muita, ainda é três vezes mais difícil fazer em grupo já que cada uma tinha uma ideia diferente para apresentar. Achei muito importante ver o esforço de cada uma, a participação, para poder dar certo no final”. (L.)

“[...] foi muito importante saber que tem mais meninas que se interessam por essas coisas, porque a gente fica muito afastada, não tem tanto esse convívio de conversar sobre essas coisas mesmo.” (J.)

“[...] eu não conhecia ninguém aqui e conheci essas pessoas, foi muito interessante essa parte.” (C.)

“Na primeira impressão que eu tive, eu pensava: ‘Ah, vai ser uma palestra, a gente vai ficar escutando’, [todas sorriram] mas não, foi totalmente diferente, eu adorei conhecer vocês, inclusive as meninas do outro grupo com quem a gente não pôde conversar, nem se falar, depois a gente pode se falar, virar amigas... tudo certo!” (B.)

“E também essa coisa, o fato de só ter meninas aqui, eu acho mais comum ter mais meninos, pelo menos em nossa sala tem muito mais, então, a gente cria uma proximidade, a gente vê que pensa as mesmas coisas e pode conhecer gente nova também”. (L.)

“Eu vejo que é muito importante levantar essas questões porque isso que vocês falaram, essas palavras, essas frases, eu vejo no dia-a-dia, é pouco tempo, mas eu convivo com mais rapazes do que com meninas, agora que está mudando a realidade, tá ficando bem diferente, tem muitas meninas na área de Eletrotécnica, nessa parte de Eletrônica.” (Ed.)

“Todas as questões que foram apresentadas aqui eu achei muito importante porque veio meio que como um gatilho do que a pessoa passa, passou, do que vai passar, um comentário que alguém faz, até mesmo de familiares, que dizem ‘coisa de menino esse curso’, quando vê a gente com aqueles fios, aqueles cabos, disjuntores, ficam falando essas coisas.” (Ed.)

“Foi bom saber quem tem outras pessoas que sentem a mesma coisa que eu, que se sentem excluídas por estar em um curso de homem. Por exemplo, quando gente começou, ainda estava no presencial, teve uma semana para conhecer o IF, e só ia eu e outra menina da sala, era só nós duas de meninas no meio de vários garotos, e a gente se sentia literalmente excluídas ali.” (Jo.)

“Quando as aulas começaram e entraram outras meninas, a gente se sentiu mais confortável na sala, mas, no início, era um sentimento de excluída literalmente, de estarem dizendo ‘aqui não é o seu lugar’. [todas balançam a cabeça em sinal de concordância] E ver que outras pessoas passaram por algo assim é muito bom.” (Jo.)

“Esse momento aqui foi muito importante, principalmente, com as meninas porque são todas de Eletrotécnica, a gente pôde se juntar e ver que todas passaram pela mesma coisa, e que todo mundo tem a mesma visão de que isso está errado, mas como a gente é muito isolada, é um grupo pequeno de meninas por sala e, às vezes, nem nesse grupo pequeno você se encaixa, não consegue fazer amizade com as únicas meninas que têm ali, por motivos normais e diversos de ser humano mesmo. Então, a gente fica muito isolada e acaba não sabendo que existem outras meninas que pensam a mesma coisa, que passam pela mesma coisa, e que a gente podia se juntar, esse momento foi muito importante para isso!” (Ju.)

“Com certeza, principalmente com o passar dos anos, que muitas meninas desistem do curso. Pelo menos na minha sala tinham cinco meninas quando eu entrei no primeiro ano [de uma entrada de 40 estudantes], no segundo ano só tinha três. Então, vai muita gente desistindo e vai se tornando um ambiente tóxico [todas concordam] porque os meninos interagem mais entre si, também, algumas vezes, alguns professores soltam umas falas machistas, não deixam você fazer as coisas sozinha porque pensam que você não tem capacidade suficiente para estar ali ou para fazer as coisas. Às vezes, a pessoa se sente não fazendo parte daquilo ali, eu mesma já pensei em desistir muitas vezes por causa disso”. (B.)

“A gente acaba aderindo a esse pensamento deles [dos homens], e leva para si própria, você começa a achar que não é capaz, [todas balançam a cabeça em sinal de concordância], como ela falou, você pensa em desistir porque você se sente mais burra. Isso que ela falou sobre os professores é real, a maioria dos que eu tenho são gente boa, mas eles sempre reforçam em perguntar aos meninos, é muito raro eles chegarem a perguntar alguma coisa para a gente, é algo muito estereotipado.” (L.)

“Outra coisa, inclusive, entre os cursos, no próprio IF, entre os alunos, eles sempre falam que as meninas são para Controle Ambiental e Instrumento Musical, nunca para os cursos de exatas. Muito estereótipo, é como se, realmente, lá não fosse nosso lugar, literalmente, como se a gente fosse muito burra para estar lá, mas a gente passou igual a todo mundo, enfim...” (L.)

“Teve uma atividade de matemática realizada em dupla, e eu fiquei com um menino, e terminei primeiro que ele, então, perguntei se ele queria ajuda. Ele respondeu: ‘Nossa, pelo seu jeito, assim, eu não achava que você não sabia matemática.’” (Ju.)

“Então, é sempre, não verbal e verbal, você está o tempo todo sendo inferiorizada, como se, a qualquer momento, você fosse fazer algo de errado, até os professores mesmo estão em cima de você, sempre checando duplamente o que você está fazendo porque você não tem capacidade para fazer sozinha, então, você precisa de um ‘extra’. E você sente que não é porque quer que você seja melhor [aprenda], mas sim porque não confiam que você vai fazer no mesmo nível que os meninos, principalmente, em matérias técnicas, onde se mexe com ferramentas, e ferramenta não é uma coisa feminina, então, é bem complicado isso”. (Ju.)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Bela Surpresa

A inserção, por engano, de uma das egressas no grupo de mensagens possibilitou a participação de uma mulher com experiências na formação e na área de trabalho que enriqueceram as discussões.

Imprevistos

- No início, algumas não conseguiam conectar o áudio, por não perceberem a mensagem inicial do zoom de permissão de compartilhamento do microfone. Após orientações técnicas, a maioria conseguiu acessar, com exceção de uma que, após tentar inúmeras vezes, ficou sem conexão.

- Ao final do momento de abertura, a mediadora perdeu a conexão e só conseguiu restabelecer após cerca de 8 minutos.

- Ao finalizar o primeiro exercício o limite de tempo da sala virtual expirou e a vídeo chamada foi encerrada. Assim, todas precisaram acessar o link novamente. No segundo acesso, a plataforma retirou o limite de tempo e conseguimos ir até o final da oficina.

- Nas salas virtuais simultâneas não tem a opção de inserir uma participante após a abertura das salas. Assim, nos momentos em que o trabalho era em grupo e uma das participantes perdia a conexão, ao esta retornar era necessário encerrar a sala e reabrir para inseri-la. Essas interrupções tornaram necessário ampliar o tempo para a produção dos grupos.

● Primeira roda de diálogo: avaliação da oficina pedagógica virtual “Gênero e Educação Profissional e Tecnológica”

As narrativas das participantes revelam que a oficina pedagógica virtual constituiu-se em um momento significativo no qual puderam se conectar com novas pessoas através do compartilhamento das vivências na educação profissional e tecnológica relacionadas ao gênero e perceber que as opressões que vivenciam geram repercussões na subjetividade influenciando a autoimagem, a confiança em si e até os desejos em relação à área profissional.

As participantes exaltaram a importância do sentimento de coletividade expresso durante as atividades e puderam empaticamente perceber que outras mulheres vivenciam as mesmas situações de opressão na EPT, que não estão sozinhas.

Aspectos Avaliados	Concepção das Participantes
Pertinência do tema "Gênero e Educação Profissional e Tecnológica", destacando a posição da mulher	<p>"Foi ótimo, super interativo e fez ver que não estamos sós no meio de todos estes problemas, e que passamos igualmente por todos eles".</p> <p>"Muito interessante, e uma forma diferente de refletir sobre esse assunto".</p> <p>"Excelente"</p> <p>"Nota 10, eu gostei muito da proposta e do jeito que foi reproduzida".</p> <p>"10!"</p>
Realização da oficina na modalidade virtual	<p>"Foi bom, teve alguns problemas de conexão, mas isto é normal".</p> <p>"Novo e interessante".</p> <p>"Achei divertida, mas não posso negar que se fosse presencial seria muito melhor".</p> <p>"Mesmo que virtualmente, foi uma experiência incrível".</p> <p>"Imagino que se tivesse sido presencialmente, teria sido uma experiência totalmente diferente, mas gostei do modo que foi feito virtualmente, bem organizado".</p>
Os exercícios, jogos e técnicas utilizadas na oficina, como recursos didático-pedagógicos	<p>"Ótimo, muito melhor que apenas sentar e ouvir".</p> <p>"Legal e fáceis de realizar por chamada".</p> <p>"Muito didática, divertida e interessante. Entendi que é uma causa não só minha, mas de várias outras mulheres que também sofrem as mesmas situações diariamente".</p> <p>"10/10, os jogos serviram tanto pra nos tirar da zona de conforto, que estamos acostumadas com as aulas, nos aproximar, estimular o trabalho em equipe, treinar a memória e criatividade, e tudo isso de uma forma confortável para todas".</p> <p>"Super criativos e muito bem colocados!"</p>
Distribuição do tempo	<p>"Foi perfeito, acho que por não termos uma pressão de tempo fez com que fizéssemos espontâneo, e sendo assim acabou sendo rápido".</p> <p>"Foi bem planejado, apesar de que passou um pouco do tempo, mas tudo bem".</p> <p>"Muito boa. Parece em primeiro momento ser longa, mas com as atividades o tempo passa voando".</p> <p>"Apenas a parte do poema precisaríamos de mais tempo para um melhor desenvolvimento, mas o resto da oficina foi bem distribuído os tópicos com o tempo previsto".</p>

<p>Sensações, pensamentos, ideias e/ou emoções despertados a partir da experiência da oficina</p>	<p>"Com um pensamento totalmente diferente, e tendo a certeza que não passei por isso só". "Feliz".</p> <p>"Me sinto muito mais conectada comigo mesma, em saber que essas dificuldades não são só minha, mas de outras meninas também, o que afirma que nós não somos o problema, mas sim a sociedade machista em que estamos inseridas".</p> <p>"Me sinto aconchegada e feliz por saber que tem outras meninas, que, assim como eu, passaram pelas mesmas experiências. Sem contar que já arranjei novas amigas".</p> <p>"Me sinto feliz de ter participado desse projeto e ter conhecido mais mulheres que passam pelo mesmo, e têm o mesmo desejo de mudança".</p>
<p>Pontos mais relevantes da atividade</p>	<p>"A maneira leve com que nos fez debater assuntos sérios". "Conhecer outras pessoas". "Os jogos e interações".</p> <p>A parte do poema e quando todas puderam falar situações que já passaram, e nossas impressões no fim. Pude me sentir ouvida.</p> <p>"A união, a troca de experiências, o incentivo à criatividade".</p>
<p>Aspectos a serem revistos</p>	<p>"Acho que apenas lançar mais temas envolvendo o assunto principal durante os debates do assunto, assim acho que terá mais interação".</p> <p>"Talvez a organização da plataforma para que não aconteça imprevistos".</p> <p>"Pra mim ficou tudo ótimo assim".</p> <p>"Não vejo necessidade de revisão".</p>
<p>Outras observações</p>	<p>"Não há outras, apenas dizer que simplesmente adorei". "Boa Noite..."</p> <p>"Gostei muito da oficina e sou muito grata pela experiência".</p> <p>"Mesmo que estivéssemos tratando de algo tão sério, a oficina foi leve e descontraída. Criou-se uma atmosfera de segurança para compartilharmos nossas experiências e ficarmos à vontade durante o projeto".</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

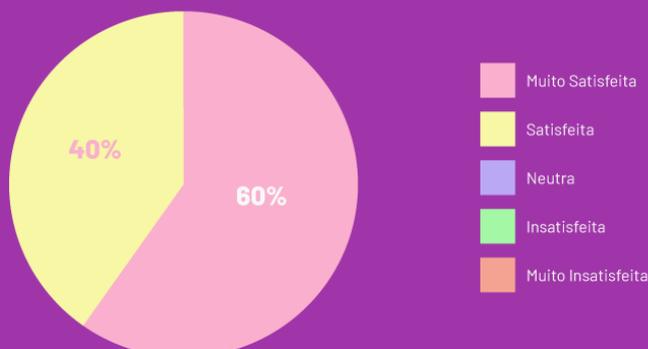
Ao avaliar aspectos da oficina pedagógica virtual, através do preenchimento de um formulário online, as participantes consideraram a temática "Gênero e Educação Profissional e Tecnológica" interessante e interativa. Destacaram que o encontro proporcionou identificação entre as participantes e as fez perceber que passam pelos mesmos problemas. Assim, não se sentiram sozinhas.

A realização da oficina pedagógica "o grito das oprimidas" na modalidade virtual foi entendida como organizada, nova, divertida e interessante, entretanto, também destacaram os problemas de conexão e ressaltaram que a experiência no presencial poderia ser ainda melhor.

Os exercícios, jogos e técnicas utilizadas na oficina, fundados na estética do oprimido, foram compreendidos como criativos, divertidos, interessantes, fáceis de realizar virtualmente, melhor do que apenas sentar e ouvir.

Propiciaram, enquanto recursos didático-pedagógicos, o exercício da memória e da criatividade de forma confortável, possibilitaram sair da zona de conforto, e motivaram o trabalho em equipe, assim como a experiência permitiu não se sentirem sozinhas na causa, ao verem que outras mulheres sofrem as mesmas situações, diariamente.

Todas as estudantes afirmaram satisfação em relação à distribuição do tempo.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme o gráfico acima, 60% das participantes se declarou muito satisfeita e 40% satisfeita, as opções que indicaram neutralidade e/ou insatisfação em relação à organização temporal da oficina não foram selecionadas.

Nos comentários acerca desse ponto, as meninas destacaram que foi destacado que, de início, pareceu longa devido à proposta de três horas, mas a execução espontânea das atividades proporcionou a sensação de que passou "rápido". Uma das participantes destacou que necessitaria de mais de vinte minutos para melhor desenvolvimento do poema, enquanto outra ressaltou os problemas de conexão. Realmente, ocorreram problemas de conexão, mais concentrados no momento de construção da poesia. Mediante isso, esse ponto foi repensado para aprimoramento na próxima aplicação da oficina.

Sobre sensações, pensamentos, ideias e/ou emoções despertadas na experiência da oficina, foi destaque o conforto, a felicidade e a maior conexão consigo ao saber que as experiências negativas que vivenciam são comuns a outras meninas, e fruto da sociedade machista na qual estão inseridas. Conhecer pessoas novas que se identificam com o desejo de mudança suscitou boas sensações.

As participantes destacaram os pontos mais relevantes da atividade, de acordo com suas concepções. Citaram como positivos os jogos, as interações, a união, a troca de experiências e o incentivo à criatividade, bem como conhecer outras pessoas e debater assuntos sérios de maneira leve.

Uma das estudantes considerou como pontos altos a produção do poema, o compartilhamento de vivências e a sensação de ser ouvida.

Entre os aspectos a serem revistos, comentou-se a necessidade de lançar mais temas envolvendo o assunto principal para incentivar a interação, bem como cuidar da organização da plataforma para que não ocorram imprevistos, a exemplo dos problemas de conexão à rede. O tempo de duração da videoconferência estava limitado a quarenta minutos, o que ocasionou o encerramento da videochamada, por duas vezes, durante a oficina, exigindo a reconexão de todas. Esse aspecto foi aprimorado na próxima aplicação da videoconferência, com tempo superior à duração.

No campo reservado para outras observações, registraram mensagens de satisfação e gratidão pela experiência, com destaque para leveza e descontração do momento que criou uma atmosfera de segurança para compartilhamento de situações sérias.

● “Fora de cena”: ajustes do roteiro para a segunda aplicação

Considerando a experiência da primeira aplicação da oficina pedagógica virtual, fizemos duas alterações no roteiro para ser utilizado na segunda aplicação:

1. Ajuste no limite de tempo do acesso a Plataforma Zoom;
2. Inserção do exercício “Espreguiçar-se em pé” para iniciar com um exercício lento, por ser mais simples e estimulante para corpos possivelmente relaxados, pois a oficina ocorreu em um dia de sábado, no início da tarde;
3. Desdobramento do “Quanto AS existem em um A?” para aprofundar a reflexão sobre as frases mencionadas no jogo e promover mais um momento de interação em sub-grupos.

● Gênero e Mundo do Trabalho: segunda aplicação da oficina pedagógica virtual

Objetivo	Fomentar a reflexão-ação-reflexão sobre gênero e as determinações socioculturais imbuídas à mulher no processo profissional e de trabalho de engenheiras eletricistas, utilizando como subsídio jogos, exercícios e técnicas da metodologia do Teatro do Oprimido (TO).
Duração	180 minutos
Participantes	5 egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica

“Chegança”

A oficina pedagógica virtual foi iniciada contou com a presença de egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica que ingressaram no curso em semestres diferentes, mas se conheciam dos corredores ou por ter cursado alguma disciplina juntas. A alegria do reencontro foi verbalizada pelas participantes desde o primeiro momento e esse clima perpassou toda a atividade.

“Acordos técnicos”

As câmeras e microfones permaneceram ligados, espontaneamente, de desde o ingresso na sala virtual, ocorrendo o desligamento apenas quando necessário ao desenvolvimento das atividades.

“Abertura”

Explanou-se sobre os conteúdos propostos no roteiro.

“Espreguiçar-se em pé”

As participantes pareceram estranhar a proposta de início, mas aderiram.

“Cruz e círculo”

Os movimentos foram executados de imediato pelas egressas que pareceram divertir-se.

“Batizado rítmico com coreografia”

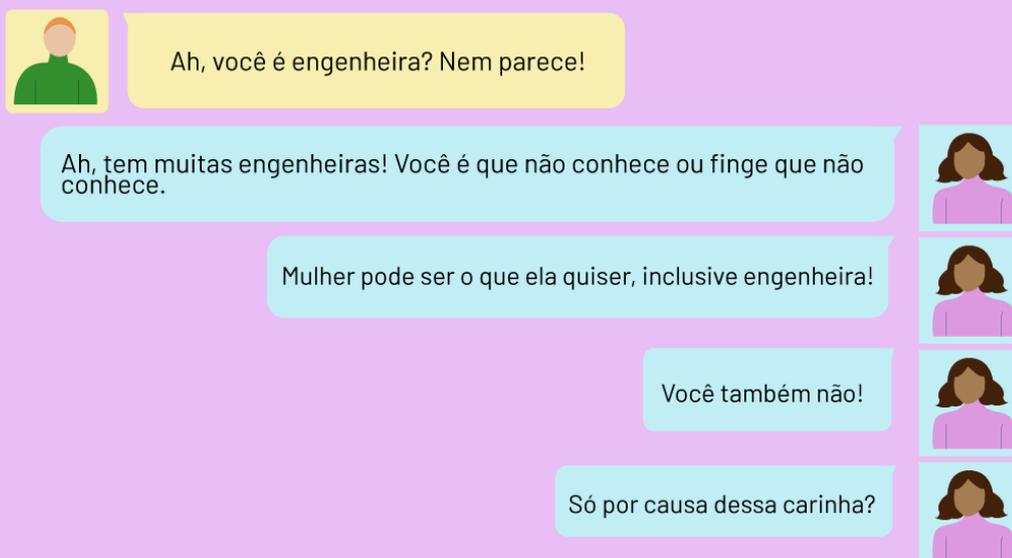
As engenheiras eletricistas dedicaram-se imediata e espontaneamente a execução dos movimentos e dos sons.

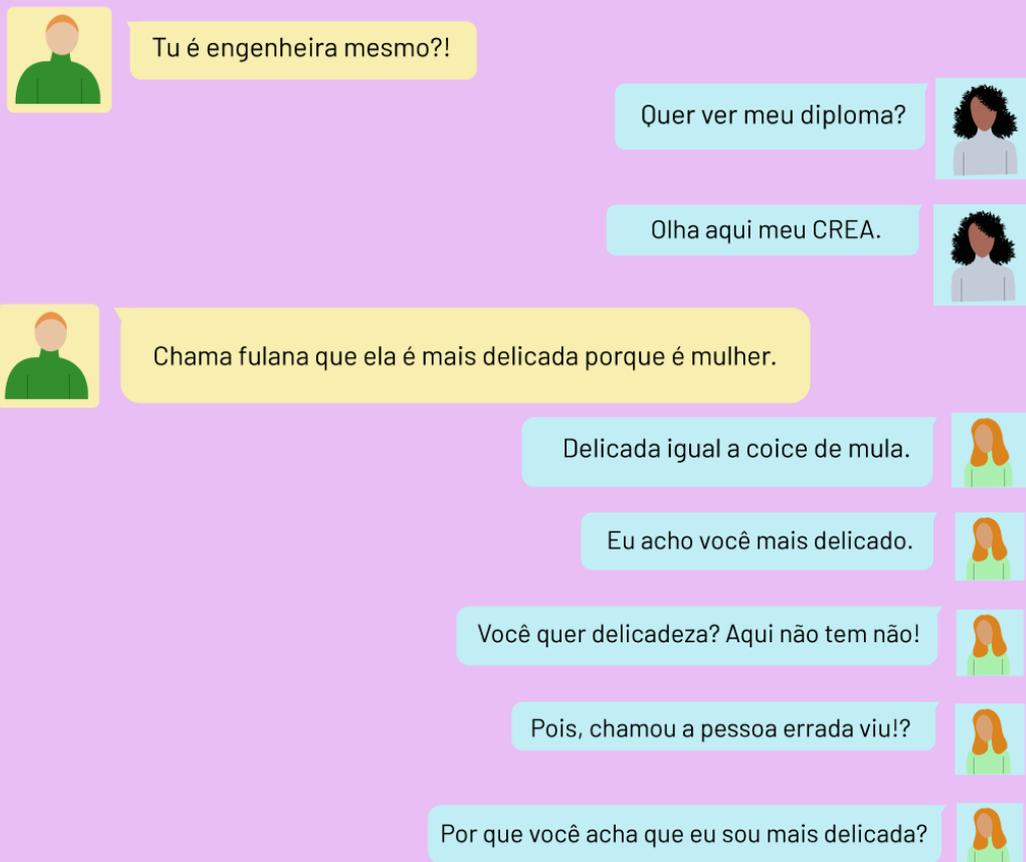
“Quantos As existem em um A?”

Experimentamos oito formas diferentes de expressar ideias, sentimentos ou emoções utilizando os sons da letra “a”, todas as egressas propuseram e repetiram as propostas das outras. Como o engajamento na proposta do jogo ocorreu de maneira rápida e fluida, passamos das experimentações com a letra “a” diretamente para as frases que ouvem por “serem mulheres em atuação no ambiente profissional da engenharia elétrica”. As engenheiras eletricistas, com base em suas vivências pessoais, citaram três frases:



Os grupos foram encaminhados às salas simultâneas, por seis minutos, para pensar em possibilidades de respostas para as frases mencionadas. Ao retornarem à sala virtual principal, apresentaram as frases-resposta e experimentamos pronunciá-las em diferentes tons e ritmos.





As participantes destacaram que ao elaborar as respostas ponderaram se seria para o chefe ou para qualquer outra pessoa, pois, segundo as mesmas, a relação de poder impõe limitações para determinadas reações. Ressaltaram que na resposta “Eu acho você mais delicado.” o adjetivo está no masculino porque é mais comum ouvir comentários preconceituosos dos homens, mas que também existem situações em que mulheres fazem esse tipo de questionamento.

“Cinco palavras em imagens”

Cada uma das cinco participantes criou uma imagem para representar o que significa “ser mulher no ambiente profissional da Engenharia Elétrica”. A cada imagem foi atribuída um número, de 1 a 5, seguindo a sequência da esquerda para a direita e de cima para baixo, de acordo com a figura a seguir.



Mulheres engenheiras eletricistas representando, através de imagens, como é ser mulher no mundo do trabalho.

Após experimentar reproduzir cada uma das imagens no corpo, as engenheiras eletricistas sugeriram palavras ou expressões para nomeá-las, em seguida, escolheram a que mais representava o grupo através de votação. As palavras/expressões sugeridas, com a escolhida em destaque, estão dispostas ao lado de cada imagem.

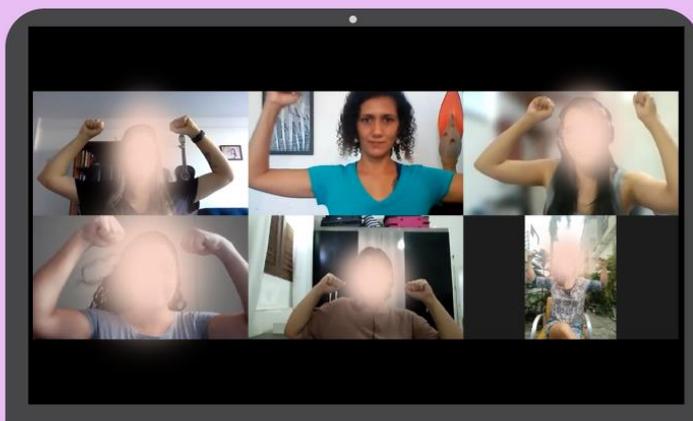
Na "imagem um" a participante posiciona-se com o rosto em frente e próximo à câmera, a testa enrugada, os dentes juntos e alinhados, com a boca permitindo a visualização da maioria dos dentes.

"Pode vir que eu encaro", "**Sangue nos olhos**", "Mulher para toda obra", "Guerreira" e "Desafiadora"



Sangue nos olhos: imagem que representa como as mulheres engenheiras eletricistas sentem-se atuando no ambiente profissional.

Na “imagem dois” a egressa está posicionada em frente à câmera, com as mãos fechadas, os braços abertos, o cotovelo flexionado e as mãos apontando em direção à cabeça.

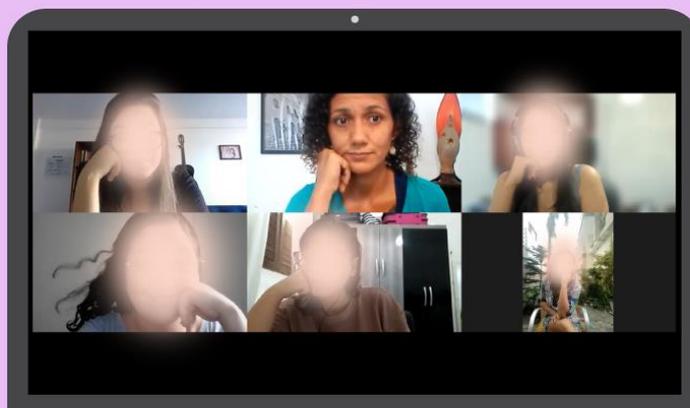


“lutadora”,
“força”,
“vencedora”,
“conquistadora”,
“guerreira” e
“conquistas”.

Vencedora: imagem que representa como as mulheres engenheiras eletricistas sentem-se atuando no ambiente profissional.

Na “imagem três” a participante está em frente à câmera com as sobrancelhas arqueadas e os olhos arregalados, com um dos braços flexionados, o cotovelo do mesmo braço apoiado em algo, a mão fechada e apoiada no rosto embaixo da bochecha.

“cansada”,
“deboche”,
“subestimada” e
“desafiadora”



Desafiadora: imagem que representa como as mulheres engenheiras eletricistas sentem-se atuando no ambiente profissional.

Na "imagem quatro", a egressa está em frente à câmera, com um dos braços aberto, o cotovelo flexionado (formando uma seta), a mão fechada e apontada em direção à cabeça, e com a outra mão tocando bíceps do braço flexionado.



"empoderada",
"força",
"coragem",
"resiliente",
"persistência" e
"desafio".

Coragem: imagem que representa como as mulheres engenheiras eletricistas sentem-se atuando no ambiente profissional.

Na "imagem cinco" a participante posiciona-se em pé, em frente à câmera, com as mãos na cintura, postura ereta e o tronco levemente à frente da linha do corpo.

"heroica",
"disposta",
"poderosa" e
"mulher maravilha".



Heroica: imagem que representa como as mulheres engenheiras eletricistas sentem-se atuando no ambiente profissional.

Após nomearem as imagens, as participantes reproduziram cada uma no corpo, desta vez, sendo chamadas pelos nomes escolhidos. Em seguida, reunidas em grupo nas salas virtuais simultâneas, durante seis minutos, montaram uma sequência usando no mínimo três e no máximo cinco entre as imagens propostas.

Ao retornarem à sala virtual principal, permaneceram com as câmeras ligadas apenas as componentes do primeiro grupo a apresentar. As imagens usadas na sequência foram as intituladas como “desafiadora”, “coragem” e “sangue nos olhos”, nesta ordem, acompanhada da pronúncia da frase:

“A missão é desafiadora, por isso precisamos de coragem e sangue nos olhos para ser uma vencedora”.



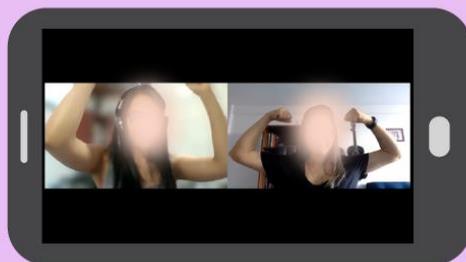
As componentes do grupo que assistiram à apresentação comentaram sobre suas impressões.

"Eu lembro a trajetória da mulher no âmbito profissional, você recebe desafios, você tem que ter coragem para vencer, passar pelos desafios com sangue nos olhos". (L)



"Eu considero que essa é a nossa realidade e de toda mulher. Eu acho que, às vezes, a gente tem que ter 'sangue nos olhos' mesmo por conta dos desafios. A vida não é tão justa, às vezes, temos mais desafios do que os homens, em 99% das vezes, a gente tem que ter mais coragem e sangue nos olhos para conseguir vitória. Para chegarmos no mesmo lugar que os homens precisamos fazer mais". (E)

O grupo 2 a apresentar montou a sequência com as imagens "Sangue nos olhos", "coragem" e "vencedora", conforme apresentado abaixo.



As participantes que observaram essa apresentação teceram os seguintes comentários:



"Tem uma sequência de luta. A gente tem que lutar, ser corajosa e ter esse 'sangue no olho' para conseguir vencer e chegar onde quer. Porque nesse ambiente [de atuação profissional da engenharia elétrica] a mulher precisa ter mais coragem, mais 'sangue nos olhos' e encarar mais desafios para chegar ao mesmo patamar que os

"A sociedade, de uma forma geral, não vê a gente como capaz de desempenhar determinadas atividades, por exemplo, de ser líder, de ter uma voz ativa e na engenharia precisa muito disso. Por não sermos vistas como capazes, para chegar nesse ponto temos que provar que somos, precisamos ter essa garra de não desistir porque não acreditam em nós, e precisamos confiar na nossa capacidade para conseguir chegar onde a gente quer" (S)



"Eu vejo muito uma luta [...] que se torna uma luta maior quando a mulher tem filhos, porque sempre recai mais sobre a mulher a jornada do lar, a jornada da família. Assim, a mulher precisa ter mesmo 'sangue nos olhos', muita determinação e coragem, porque acaba sendo mais pesado não só pelo trabalho em si, mas pelas outras responsabilidades que recaem sobre ela". (R)

"Ouvi um podcast que falava sobre mulheres que recusam bonificação, cargo e até promoções na empresa devido à síndrome do impostor". (C)



As componentes do grupo que apresentou, também se posicionaram diante da discussão levantada.

"Nós nunca paramos de conquistar o nosso espaço no mercado de trabalho, eu acho que essa luta é infinita. A gente todo dia tem que mostrar que pode, que tem capacidade, aprender a se impor e a desviar dos problemas para conquistar nosso espaço e dizer: 'Olha, eu sou capaz de fazer o que você está propondo'." (E)

"As pessoas confundem, se uma mulher trata um homem educadamente já é mal interpretada. Eu tive que aprender a me impor, separar o pessoal do profissional". (E)

"Estou me trabalhando para saber receber elogios, quando eu recebia negava, e ainda nego às vezes, mas faço esforço para aceitar, penso que está dando certo, é isso mesmo!" (E)

"Eu ainda sinto muita dificuldade de aceitar elogios, estou em processo". (R)

"Tenho dificuldades de aceitar elogios, mas já consigo, algumas vezes". (L)

Após esses comentários, as participantes, espontaneamente, discutiram possíveis iniciativas para atrair mais mulheres para as empresas nas quais trabalham.

- Realização de curso de eletricista só para mulheres.

Curso só para mulheres

- Oferta da vaga ressaltando a disponibilidade para engenheiro ou engenheira.

Placa com : PRECISA-SE DE ENGENHEIRO OU ENGENHEIRA
 HÁ VAGAS ENGENHEIROS OU ENGENHEIRAS

- Fazer indicações levando às empresas que trabalham currículos de colegas mulheres.

Mulher entregando currículo

- Promover eventos e cursos nos quais as mulheres sejam o público-alvo.

Evento só com mulheres.

“Criação de poemas”

Cada grupo exibiu novamente a sequência de imagens para que as participantes que assistem anotem suas impressões, individualmente, e, em seguida, coletivamente, a partir destas, construam um poema e apresentem.

O grupo 1 elaborou a poesia abaixo e a apresentou acompanhada de uma sequência de imagens.



Temos muito sangue nos olhos
Força e determinação
Para ser mulher nesse mundo da Engenharia
Para cumprir nossa missão
Apesar de ser difícil
Conquistamos o impossível
Ganhamos nosso espaço
Encorajando umas as outras com muita dedicação.

O grupo 2 elaborou a poesia abaixo e a apresentou acompanhada de uma sequência de imagens.



Subestimadas sempre fomos
Desafios sempre tivemos
Nossa coragem nos representa
Sangue nos olhos é nosso lema
Nossa vitória é consequência

Para conclusão da oficina, solicitamos que as participantes comentassem livremente sobre suas impressões acerca do que vivenciaram. As falas estão transcritas abaixo.

"A gente sempre tem que discutir sobre a carreira, seja na trajetória acadêmica ou na profissional. O mais legal dessa atividade foi discutir com pessoas que já conhecemos e convivemos, isso tornou mais acolhedora, aconchegante e interessante". (C)

"Nós não puxamos esse assunto entre nós. Eu trabalho em uma empresa com mais de cem funcionários e eu nunca vi outra mulher lá. Para mim foi interessante porque eu sempre quis saber a opinião de mulheres que trabalhavam em outras empresas acerca desse assunto, e isso ocorreu de forma bem lúdica". (L)

"Foi muito legal a troca de experiências, percebemos que, mesmo em lugares diferentes, empresas diferentes, as experiências são as mesmas. Percebemos que existe um fardo que é colocado sobre as mulheres, e todas estão carregando, estamos vivenciando as mesmas coisas. Em dias de trabalho não pensamos nisso, é legal parar para refletir sobre tudo isso e tentar pensar estratégias de transformar o ambiente em que estamos". (S)

"É sempre bom ter esse tipo de interação, que nos faz refletir, rever atitudes e nos dá vontade de nos posicionar sobre alguns pontos. Confesso que não sabia do que se tratava, mas foi proveitoso, foi melhor do que eu imaginava que seria, as expectativas foram superadas. São temas que a gente não tem o costume de debater entre nós, falta esse incentivo no nosso meio para conversarmos sobre isso. [...] É interessante aqui serem somente mulheres engenheiras, isso é bem específico e vemos que todas passam vivências semelhantes e que precisamos falar mais sobre isso no nosso meio". (R)

"Quando eu entrei, achei que iria ser um pouco diferente, fiquei com vergonha inicialmente, sou um pouco tímida. Gostei das dinâmicas e depois entendi o sentido porque quando cada uma fala o que a outra falou e age da forma corporal, se coloca mesmo no lugar da outra. Percebemos que o que eu sinto todas vocês sentem, e o que nós sentimos é o que todo mundo [as mulheres] sente, é tudo igual. Acho que a gente precisa discutir mais sobre isso. Fico feliz por esse momento, pois tenho 28 anos e nunca sentamos para conversar sobre isso, imagine se as meninas de Eletrotécnica que estão entrando agora no Ensino Médio, ou até antes mesmo, já poderem conversar sobre essas coisas, saber que elas podem. Eu acho que a gente pode mudar o mundo, ajudar outras mulheres a conquistar seu espaço e saber que elas podem. Por isso que é importante a imagem, antes, quanto menos eu aparecesse era melhor, e hoje eu sinto uma responsabilidade de aparecer porque eu sei que a minha presença, a nossa colocação na sociedade, é importante para outras mulheres, crianças e meninas que precisam ver pessoas que conseguiram. Claro que estamos em processo de conquista ainda, mas já conseguimos muita coisa. Devido a essas questões eu estou me colocando mais e me abrindo para novas experiências. Obrigada pela experiência e adorei ver vocês de novo". (E)

Para conclusão da oficina, solicitamos que as participantes comentassem livremente sobre suas impressões acerca do que vivenciaram. As falas estão transcritas abaixo.

Aspectos Avaliados	Concepção das Participantes
<p>Pertinência do tema "Gênero e Educação Profissional e Tecnológica", destacando a posição da mulher</p>	<p>"Ótimo. Foi bastante interessante discutir sobre o assunto com outras pessoas que passam pelo mesmo".</p> <p>"A oficina foi excelente! Uma ótima forma de poder compartilhar, e também de se sentir parte da rotina de outras mulheres no mundo do trabalho, através das experiências de cada uma".</p> <p>"Excelente". "Acredito que, por meio das atividades propostas, as participantes puderam fazer uma imersão no tema e trocar experiências de forma lúdica".</p> <p>"Pra mim, foi uma experiência maravilhosa de muita reflexão, sobre ser mulher na engenharia, sobre atuação no mundo profissional, limitações (não que temos, mas que nos impõem), e também sobre a nossa força. Além de tudo, foi muito inspirador ouvir as experiências".</p>
<p>Realização da oficina na modalidade virtual</p>	<p>"Trouxe flexibilidade de horários e dias".</p> <p>"Foi uma ótima experiência".</p> <p>"Muito boa".</p> <p>"Achei que superou as minhas expectativas, principalmente, por ser uma atividade que utiliza a linguagem corporal. Não comprometeu a qualidade da dinâmica".</p> <p>"A oficina funcionou mesmo de forma virtual".</p>
<p>Os exercícios, jogos e técnicas utilizadas na oficina, como recursos didático-pedagógicos</p>	<p>"Uma excelente forma de "quebrar o gelo" entre as participantes, aumentar a interação e integração com o grupo, e também desenvolver habilidades".</p> <p>"Muito bom".</p> <p>"Achei muito interessante, por se tratar de atividades que permitem, de certa forma, se colocar na experiência de outra pessoa. Acredito que, de forma presencial, a experiência seria ainda mais intensa".</p> <p>"De início, foi um pouco estranho, fiquei com vergonha, mas foi muito legal! É bacana ver como a expressão corporal fala, e não só as palavras".</p>
<p>Distribuição do tempo</p>	<p>"Não houve problemas".</p> <p>"Ótimo".</p> <p>"Acredito que o tempo está de acordo para o que foi proposto na maioria das atividades, dado que acelerar o passo das atividades comprometeria a experiência, que foi feita de forma muito tranquila. Acho que o tempo da atividade na qual foi proposta a escrita e interpretação de um poema poderia ser de 10 minutos ao invés de 15 minutos, baseado na minha experiência pessoal".</p>
<p>Sensações, pensamentos, ideias e/ou emoções despertados a partir da experiência da oficina</p>	<p>"Bastante reflexiva".</p> <p>"Me senti leve, mais disposta a encarar os desafios do dia-a-dia, e animada para fazer a diferença no meio onde estou inserida".</p> <p>"Mais esclarecedora e com novas ideias".</p> <p>"A sensação foi de me sentir compreendida, saber que outras mulheres, apesar dos variados ambientes profissionais, passam pelas mesmas experiências. Também senti que todas estavam comprometidas em melhorar esta realidade para todas as mulheres, o que é bastante incentivador".</p>

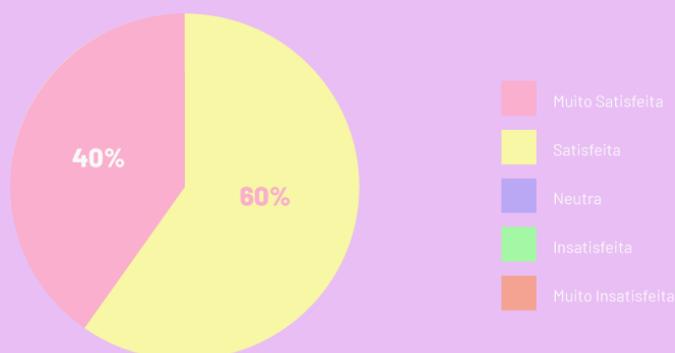
	<p>"A experiência me trouxe duas principais sensações: a de acolhimento, ver que outras meninas, mesmo em lugares diferentes, têm vivências parecidas. E a motivação pra tentar passar a mensagem a diante, de tentar motivar outras mulheres e mostrar que não estamos sozinhas".</p>
Pontos mais relevantes da atividade	<p>"O debate de ideias foi o ponto alto". "Gostei muito das dinâmicas em grupo e do compartilhamento das experiências de cada uma". "Empoderamento feminino, empatia". "Considere relevante a atividade na qual foi proposta que cada uma fizesse uma pose que representasse a mulher no ambiente de trabalho. Acredito que, sem utilizar palavras, muito foi dito acerca da vivência de cada uma em seu ambiente de trabalho".</p>
Aspectos a serem revistos	<p>"Talvez trazer mais elementos que sejam do dia-a-dia de engenheiras. Ou situações da época da faculdade". "Repetição de atividades". "Conter as participantes para que só compartilhem as ideias ao final das atividades, apesar de que adorei todos os momentos de compartilhamento. Mas entendo que se enquadraria melhor no plano se fosse feito apenas ao final". "Excelente, espero que esse estudo seja utilizado no dia-a-dia das mulheres/meninas do IFPB".</p>
Pontos mais relevantes da atividade	<p>"As atividades propostas foram ótimas, e acredito que seria muito interessante vê-las aplicadas às profissionais de outras áreas (tanto de exatas quanto de humanas). Dessa forma, poderíamos observar, de fato, em quais áreas as mulheres enfrentam as maiores dificuldades e como poderíamos remediá-las. Sei que é bastante trabalho, mas se futuramente outras pessoas dessem continuidade ao estudo, seria de grande interesse da sociedade".</p>

As mulheres engenheiras participantes avaliaram a oficina pedagógica virtual, no tocante a alguns aspectos. Sobre a temática "Gênero e Mundo do Trabalho", consideraram pertinente por ter proporcionado a troca de experiências entre pessoas que vivenciam as mesmas situações no mundo do trabalho. O tema suscitou reflexões sobre ser mulher na engenharia, os desafios da atuação profissional, as limitações impostas socialmente, como também deu visibilidade à força de enfrentamento e superação.

A realização da oficina na modalidade virtual foi considerada uma boa experiência, uma vez que permitiu flexibilidade em relação aos dias e horários, e não comprometeu a qualidade da dinâmica, mesmo abrangendo atividades de linguagem corporal.

Os exercícios, jogos e técnicas causaram estranheza e vergonha no início, mas logo ficaram confortáveis. Foram considerados importantes os recursos didático-pedagógicos por proporcionar a integração do grupo, comprovar que a expressão corporal comunicativa, não apenas as palavras, assim como por tornar possível "se colocar na experiência de outra pessoa".

As mulheres consideraram a distribuição do tempo adequado à proposta da atividade.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme o gráfico, 40% das participantes se declarou muito satisfeita e 60% satisfeita, as opções que indicaram neutralidade e/ou insatisfação em relação à organização temporal das atividades não foram selecionadas.

Nas observações acerca dessa questão, uma das engenheiras sugeriu que o tempo para elaboração do poema poderia de ser reduzido de quinze minutos para dez minutos sem comprometer a qualidade da produção, justamente o contrário do que foi avaliada na avaliação com as estudantes.

Nos relatos sobre sensações, pensamentos, ideias e/ou emoções despertados na experiência da oficina, as participantes afirmaram que se identificaram nas experiências das outras, mesmo atuando em lugares diferentes. Sentiram-se acolhidas, compreendidas, leves, reflexivas, com novas ideias, incentivada por verem mulheres comprometidas em melhorar a realidade de todas as outras mulheres, dispostas a encarar os desafios, animadas para fazer a diferença, motivadas a propagar as mensagens e informações compartilhadas para tentar motivar outras mulheres, e mostrar que não estão sozinhas.

Uma participante destacou como ponto mais relevante da atividade o poder de comunicação das imagens, que muito disseram sobre a vivência da mulher no ambiente de trabalho da engenharia elétrica, sem a utilização de palavras. Para outras, o compartilhamento de experiências no debate de ideias foi o ponto alto, assim como também houve destaque para o empoderamento feminino e a empatia, experimentados durante o encontro.

Como aspectos a serem revistos, foi mencionada a repetição de atividades, sugeriu-se inserir mais elementos do dia-a-dia das engenheiras ou das experiências da época de formação, assim como se recomendou conter o compartilhamento de ideias para que ocorra apenas no final da oficina. Esta última recomendação está de acordo com a proposta inicial do roteiro, entretanto, diante da riqueza das informações compartilhadas, optou-se por deixar o debate fluir no momento em que surgiu.

No campo disponível para outras observações, uma das participantes expressou a expectativa de que o estudo seja útil para as meninas/mulheres do IFPB. Outra sugeriu, como continuação do estudo, a aplicação das atividades com profissionais de outras áreas, das exatas ou das humanas, para comparar em quais as mulheres enfrentam mais dificuldades e pensar estratégias de enfrentamento.



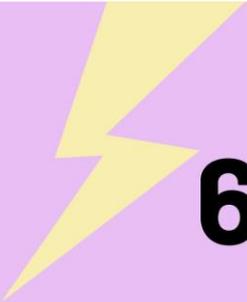
5 REFLEXÕES PARA CONTINUAÇÃO DA CAMINHADA

As aplicações da oficina pedagógica virtual deram visibilidades às contradições que habitam o IFPB, espaço educacional que se apresenta como cenário de violências e, ao mesmo tempo, assume como missão formar cidadãos para colaborarem com a construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

Os momentos possibilitaram ouvir “O Grito das Oprimidas” na revelação das opressões vivenciadas e, até então, silenciadas, fomentar as reflexões e, ao final, presenciar a força e a união construídas no compartilhamento de experiências e os relatos de sentimentos de alívio e alegria pelo encontro com semelhantes, comprovando assim, o alcance dos objetivos. A clareza e maturidade das estudantes do ensino médio técnico-integrado em Eletrotécnica foram surpreendentes.

Facilitar as oficinas constituiu-se em significativas experiências de aprendizagem e aprimoramento pessoal e profissional. No âmbito pessoal, foi possível aguçar as percepções das opressões sociais que me atravessam enquanto mulher, esposa e mãe, assim como procurar estratégias para reagir a situações de menosprezo e às que produzem sobrecargas, tanto de tarefas, quanto emocionais. Profissionalmente, foi possível discernir que nos espaços em que exerço a psicologia educacional no IFPB replicam-se violências simbólicas citadas pelas participantes, as quais antes até passavam despercebidas, mas, com certeza, produziram consequências. Outro efeito foi o fortalecimento da vontade enfatizar o trabalho sobre gênero e enfrentamento das opressões com meninas e mulheres do IFPB, assim como, de levar essas questões ao debate entre docentes e outros profissionais educadores que atuam na Instituição.

Estou convicta de que este é um dos caminhos possíveis a seguir.



6 REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, 16ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019, 1ª ed.

CLANCE, P., R.; IMES, S. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, n. 15, v. 3, p. 1-8, 1978. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/h0086006>>. Acesso em: 02 maio 2021.

CTO. Centro de Teatro do Oprimido. Disponível em: <<https://www.ctorio.org.br/home/>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>>. Acesso em: 25 mar 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LEITE, A. P. Paulo Freire e Arte Educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 54, p. 85-103, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. 1ª edição. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019. Título original: *The creation of patriarchy*.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) [site]. Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid19>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, Bárbara. Percursos estéticos: imagem, som, ritmo, palavra: abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. São Paulo: Padê editorial, 2018.

SEVERINO, Antônio. Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

TIBURI, Marcia. Como derrotar o turbotecnocracismo ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar. Rio de Janeiro: Record, 2020.

Contatos

Prof. Dr. José Washington de Morais Medeiros

jose-washington.medeiros@ifpb.edu.br

Vanessa Pamella Correia de Souza

vanessa.souza@ifpb.edu.br

7 “SITUANDO O ÚLTIMO ATO”: CENA DO DESFECHO FINAL

No Brasil, historicamente, os processos educativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta como aparelho ideológico do Estado, tem sido profundamente atravessados pelas forças de controle do patriarcado e seus mecanismos de poder, regência, dominação e submissão aos gêneros considerados subalternos, especificamente, as mulheres.

Diante disso, esta pesquisa teve o objetivo de *analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras eletricistas, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor*. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um formulário composto por perguntas objetivas e subjetivas, divididos em dois blocos. O primeiro abrangeu a caracterização social e profissional, e o segundo conteve a escala *CIPS – Clance Impostor Phenomenom Scale*, validada internacionalmente, referente ao Fenômeno/Síndrome do Impostor.

Do universo de 63 mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, 45 responderam ao referido instrumento. A pesquisa obteve êxito em seus intentos, alcançando o objetivo geral supra, e respondendo ao problema proposto. Em consonância com os objetivos específicos, a síntese dos resultados está explanada a seguir.

As respostas às questões relacionadas ao perfil social e profissional das engenheiras eletricistas levaram ao seguinte delineamento:

- a) a maioria das respondentes, mais de 70%, está solteira;
- b) com exceção de três egressas, todas as demais estão com idade compreendida na faixa etária de 24 e 35 anos;
- c) as que se autodeclararam brancas representam mais da metade da amostra, enquanto que as negras não chegam a representar 10% das respondentes e as indígenas estão ausentes;
- d) 60% concluíram o curso há menos de quatro anos;
- e) das quarenta e cinco, trinta profissionais trabalharam diretamente na área da engenharia elétrica. Sobre isso, as justificativas mencionadas pelas mulheres que não atuam na área foram sistematizadas nas seguintes categorias: *atuação em área afim, dificuldade de inserção no mercado de trabalho, dedicação à qualificação na pós-graduação e baixa remuneração*;
- f) a quantidade de egressas que atua no segmento privado é equiparada à quantidade que trabalha no serviço público;
- g) as dificuldades enfrentadas na formação profissional, por serem mulheres, estão relacionadas à/ao: *subestimação e constrangimentos, sobrecarga de trabalho doméstico,*

machismo estrutural contra a liderança feminina, estereótipo de gênero e descredibilidade pessoal, assim como, as que não perceberam a existência de dificuldade relataram vivências de *equidade de gênero*;

h) as dificuldades sobre a atuação no mercado de trabalho pautadas pelas respondentes originaram as seguintes categorias empíricas: *dominação masculina e sexismo, preconceito e subestimação da competência técnica e socioemocional, subjugação e resistência à liderança das mulheres e assédio moral*. Além disso, as que não perceberam a presença de obstáculos para a atuação da engenheira eletricista no mercado de trabalho, mencionaram *avanços e inserção no mercado de trabalho*;

i) sobre as vivências relacionadas ao gênero durante a graduação no IFPB, a maioria das mulheres relatou situações de *depreciação e mal-estar em sala em aula, descrédito intelectual, objetivação do corpo e assédio sexual*, assim como, as que não sentiram qualquer violência decorrente da formação profissional, e destacaram *acolhimento e tranquilidade* nas relações estabelecidas no âmbito institucional;

j) sobre a manutenção da escolha pela formação em Engenharia Elétrica, 34 egressas apresentaram, em suas narrativas, *nuances de paixão e resistência pela profissão*, enquanto que as 11 que mudariam de curso apontaram como motivos: *dúvidas relacionadas às escassas oportunidades de trabalho e à baixa remuneração, identificação e/ou migração para outra área e desgastes psicológicos* decorrentes do exercício profissional da engenharia elétrica; e

l) sobre a equivalência salarial entre engenheiros e engenheiras eletricistas, a maioria das mulheres afirmou que o salário é equiparado entre os gêneros, cinco negam essa equivalência e onze não têm informações acerca dessa questão.

Em virtude disso, via de regra, nos contextos formativos em sala de aula e demais espaços de ensino-aprendizagem e de convívio sócio-interativo, as forças da tradição cultural patriarcal reiteram e legitimam a imposição de papéis socioculturais relacionados ao gênero, sobressaindo-se a dominação masculina, sobretudo, em uma instituição centenária, como é o caso do IFPB, originalmente construída para os homens, e em uma área do conhecimento com as mesmas características – a engenharia.

Por essas vias, ecoa nos espaços formais de aprendizagem na EPT, especialmente, no IFPB, Campus João Pessoa, e, precisamente, na formação em engenharia, a atmosfera do “currículo oculto”, que apregoa e reserva às mulheres, prioritariamente, o “recado” de que ali não é o lugar delas, e que estas devem abraçar o trabalho reprodutivo, associado às tarefas domésticas e aos cuidados à família, e quando, fora do lar, em funções relacionadas ao

cuidado, às quais é atribuído baixo valor social. Estas assertivas foram constatadas pela pesquisa, com toda a força de suas reentrâncias de sentido sobre a formação de mulheres na Engenharia Elétrica, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB, Campus João Pessoa).

Consequentemente, mulheres que optam por ingressar em áreas do conhecimento que, historicamente, são demarcados por homens, pelos homens e para os homens são consideradas “desviantes”, enfrentantes de um legado de poder que se incomoda quando as “fronteiras” de gênero são ultrapassadas, isto é, lugar de homem, mulher não deveria entrar! Assim, cotidianamente, o simples fato de as mulheres estarem presentes em ambientes predominantemente masculinos suscita estranhamentos, e justifica a prática de violências simbólicas e/ou explícitas, a exemplo do assédio moral, sexual e outras formas de opressão. A pesquisa constatou que tais violências permeiam a formação profissional, notadamente, praticadas por docentes e colegas de curso, como também se replicam no mercado de trabalho, pelas ações de gestores e demais “machos” presentes nos espaços laborais.

Nessa toada, as (o)pressões, majoritariamente relacionadas à subestimação da capacidade, interpenetram a subjetividade, ora de maneira sutil/subliminar, ora de maneira abrupta, causando distorções na construção da autoestima pessoal e da autoimagem profissional, produzindo discrepâncias entre a competência apresentada pelas mulheres e a percepção das mesmas sobre si.

Paradoxalmente, os elogios e reconhecimentos, advindos do bom desempenho demonstrado na realização das atividades profissionais, ao invés de laurearem o sucesso, podem gerar sentimentos de ansiedade e angústia, por acharem que estão enganando às outras pessoas, além do desencadeamento de medos relacionados ao desempenho profissional, os quais coadunam com as características do Fenômeno/Síndrome do Impostor.

Os medos que são característicos do Fenômeno do Impostor foram averiguados a partir das respostas às afirmativas da escala CIPS. Entre os *medos vinculados à avaliação no contexto do trabalho/profissão* destacaram-se o “medo antes da execução de uma tarefa e surpresa após realizá-la com sucesso”, e “desânimo e mal estar em não ser a ‘melhor’ em situações que envolvem conquista”, o que revela a contradição de sensações/sentimentos das mulheres que ao mesmo tempo em que desconfiam da própria capacidade demonstram expectativas de desempenho positivo.

Sobre o *medo de não ser capaz de repetir constantemente o sucesso nas atividades profissionais*, sobressaiu-se em respostas positivas a “preocupação em não ser bem-sucedida em uma prova, mesmo diante das expectativas positivas dos outros”. Em seguida, a “supervalorização das situações de fracasso em detrimento das bem-sucedidas”, e a

“dificuldade em aceitar elogios sobre a inteligência ou realizações”, mostrando desconfiar sobre a própria capacidade.

Em relação ao *medo de ser menos capaz do que os outros no contexto do trabalho/profissão*, as afirmativas que mais se destacaram foram “hesita em contar aos outros sobre alguma promoção ou reconhecimento que receberá, até que o fato seja consumado”, “costume de comparar sua capacidade com as das pessoas ao redor, no sentido de pensar que elas podem ser mais inteligentes”, e “desconsideração da importância do que fez diante de uma grande quantidade de elogios e reconhecimento”, nesta ordem. Entre as afirmativas que atribuem o sucesso obtido a fatores externos, “eventual atribuição do sucesso obtido ao acaso ou à boa influência pessoal” foi acatada por mais da metade das participantes como presente, pelo menos às vezes, enquanto que a atribuição do sucesso à sorte ou erro foi veementemente rejeitada pelas egressas.

Em razão disso, a partir da metodologia dos estudos sobre o fenômeno do impostor, o diagnóstico sobre o grau de impostorismo das engenheiras eletricistas, oriundo do somatório de pontos atribuídos à resposta de cada afirmativa, resultou na seguinte conclusão:

Quadro 8: Diagnóstico do grau de impostorismo das egressas, conforme a escala CIPS.

Grau de impostorismo	Pontuação	% (quantidade de egressas)	Observação
<i>Leve</i>	Inferior a 40	13,3% (6)	Algumas características estão presentes, mas não chegam a interferir negativamente na vida.
<i>Moderado</i>	41 a 60	55,5% (25)	Tal moderação não é suficiente para sofrerem com o fenômeno do impostor.
<i>Significativo</i>	61 a 80	20% (9)	Estabelecimento do fenômeno da impostora na vida das mulheres, trazendo alertas sobre o estado de si e as articulações relacionadas ao equilíbrio emocional
<i>Intenso</i>	Superior a 80	11,1% (5)	Ventila grandes preocupações para a saúde mental, e as consequências advindas desta para a vida de tais mulheres.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O cálculo dos graus de impostorismo desponta que, majoritariamente em relação à amostra da pesquisa, não haveria preocupação com as consequências do fenômeno da impostora na vida da maioria das mulheres egressas que participaram da pesquisa, uma vez que mais da metade da amostra apresenta grau *moderado* ou *leve*. Entretanto, as narrativas das egressas revelaram que as opressões vivenciadas durante a formação profissional em Engenharia Elétrica e no mercado de trabalho causa(ra)m sofrimentos profundos, podendo deduzir que estão associadas aos medos relacionados ao exercício do trabalho/profissão, explicitados pelas próprias falas e pela análise qualitativa das afirmativas da escala CIPS. Isso

comprova a pertinência do uso da abordagem combinada para a análise dos dados em estudos sobre o fenômeno do impostor.

Diante da resultados da pesquisa e como pré-requisito para concluir o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPB, foi proposto como produto educacional uma oficina pedagógica, subsidiada pela metodologia do Teatro do Oprimido (TO). O distanciamento social imposto pela Pandemia do Sars COVID-19 (Coronavírus), impossibilitou o desenvolvimento do produto educacional para aplicação presencial, e estabeleceu o desafio de pensar possibilidades de aplicação das atividades subsidiadas pelo TO no ciberespaço, o que exigiu raciocinar para além das práticas conhecidas ou convencionais da estética do oprimido, exigindo inovação e coragem para enfrentamento do desconhecido.

Isso posto, o roteiro da oficina pedagógica virtual foi desbravado e intitulado “*O Grito das Oprimidas*”, com o intuito de subsidiar educadores/as a fomentar, entre meninas e mulheres em formação no IFPB e outros contextos de aprendizagem formal e/ou não formal, através da arte, discussões sobre gênero e as determinações socioculturais imbuídas à mulher nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente, no cenário da formação profissional e tecnológica.

De acordo com Severino (2002, p. 94-97),

Para despertar e desenvolver a inteligência adormecida, a sensibilidade adormecida, a imaginação adormecida, é preciso poesia. E é preciso amorosidade. Uma relação poética e amorosa com o conhecer, o ensinar, o aprender. E com aqueles a quem ensinamos e com quem também aprendemos. [...] É preciso reconhecer, despertar, desenvolver as potencialidades poéticas – sensíveis, imaginativas, simbólicas – das práticas educativas. [...] A aprendizagem como uma dimensão poética. A aprendizagem como experiência poética. Realmente vivenciada como uma atividade criadora, de desenvolvimento de formas sempre renovadas de perceber e de imaginar, de pensar e de dizer a existência e o mundo.

Foi justamente na perspectiva de “pensar e de dizer a existência e o mundo” que a oficina pedagógica foi gestada e empreendida, fincada na poética da aprendizagem de si como as “suturas” simbólicas e acolhedoras que marcaram a aplicação do produto educacional. Assim, as duas experiências de aplicação da oficina pedagógica virtual, com as egressas que participaram da pesquisa e com as estudantes do Curso Técnico-Integrado em Eletrotécnica do IFPB, foram positivas e fortalecedoras, além de ter ampliado as possibilidades de articulação entre as oprimidas, uma vez que podem fazer isso remotamente, eliminando as barreiras relacionadas ao deslocamento e à presencialidade.

Na contramão das estratégias patriarcais nossa estética feminista busca mostrar que a intimidade é construção social. As formas de sentir são socialmente aprendidas, o sentimento mais profundo também revela experiência social, o que é íntimo e do privado é pessoal, mas os motivos do silenciamento são sociais (SANTOS, 2019, p. 175).

Diante disso, esperamos que a oficina seja significada como construção social, um momento de encontro para expressar, através de meios artísticos, sentimentos, sensações e ideias relacionados à formação profissional e/ou à atuação profissional, que facilitem a tomada de consciência em relação as opressões que incidem sobre elas, ou seja, desinternalize-as, como medida terapêutica de autoconhecimento e, ao mesmo tempo, de desagregação das inculcações e dos “envenenamentos” patriarcais. Ainda ansiamos que esse processo, ao ser realizado em conjunto com outras mulheres, permita a desindividualização das experiências e a percepção de que as opressões ocorrem sobre o coletivo, isto é, são fenômenos sociais e historicamente produzidos no terreno da cultura vivida, conforme reitera Santos (2019). Almejamos ainda que, a partir daí, as meninas e mulheres fortaleçam-se pela dororidade, na união, e tracem estratégias de luta e enfrentamento contra as formas de opressão às quais estão assujeitadas. “Nosso objetivo estético é mostrar essas ideologias camufladas de opiniões e revelá-las para que possam ser destruídas, quando for o caso” (BOAL, 2009, p. 211).

Ao finalizar cada aplicação da oficina pedagógica virtual, reafirmamos nosso desejo e necessidade de agirmos e prol de uma sociedade em que as mulheres estejam livres de violências de gênero. Com os “pés” firmados na consciência de que é um longo processo que se inicia na subjetividade, e se amplia e se materializa em ações coletivas, algumas das quais, talvez, surtam efeitos para as futuras gerações, assim como vem acontecendo as conquistas ao longo da história do movimento feminista global. As “mãos à obra” demarcam a persistência indispensável para influenciar a cultura machista e misógina que perpassa uma espécie de “razão de ser” da sociedade, e como parte de tal, o cenário formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O isolamento, silenciamento, apagamento e subalternização das mulheres é estratégico para manutenção do sistema hegemônico de exploração, pois a organização gera questionamentos, e estes podem propiciar revoluções internas e macroestruturais. As instituições educacionais têm relevante papel para manutenção da alienação e repulsão das mulheres diante da manutenção da exploração sociocultural.

A entrada de mulheres em áreas historicamente masculinas, a exemplo da eletrotécnica e da engenharia, está cada vez mais facilitada para as meninas, mas a luta precisa ser intensificada e fortalecida, no sentido de mantê-las firmes nesses propósitos durante a formação, e alcançar a ascensão profissional, haja vista que a manutenção da ordem de poder é uma insistência patriarcal que se renova diante de suas possíveis fraquezas.

Em uma sociedade que se considera democrática, é importante criar condições para construção de cenários socioculturais que caminhem em direção à promoção da equidade de gênero e, no caso do IFPB, ações assim colaboram com o alcance da missão institucional de “ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística [...] na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática” (IFPB, 2021, p. 1).

Esses esforços precisam do trabalho articulado entre os diversos atores/atrizes sociais, que incluem professores/as, educadores/as, profissionais da psicologia, as redes sociais digitais, as mídias, através dos veículos de comunicação, empregadores e políticos. É necessário creditar que a presença das mulheres em todos os espaços sociais beneficiará a sociedade. É preciso ter consciência de que não é simples trabalhar em contraposição aos interesses do patriarcado e suas formas de suscitar a violência, inclusive, na escola. Entretanto, é preciso perseverar e articular ações entre as oprimidas e os parceiros que são solidários à luta.

Para combater a violência de gênero na escola, educadores e educadoras precisam estar conscientes de suas próprias concepções e preconceitos; criticar a própria prática pedagógica; e implantar programas e projetos voltados para a equidade de gênero na escola, envolvendo também a família e a comunidade escolar (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 49-50).

Como encaminhamento, conforme apregoam Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), faz-se mister que o IFPB crie e/ou fortaleça programas de difusão cultural e ação educativa para a equidade de gênero, em suas múltiplas instâncias e níveis formativos. Ademais, urge aprofundar os estudos sobre gênero e Fenômeno do Impostor no mundo do trabalho, demarcando as vivências opressoras das engenheiras eletricitistas em outras amostras, além de demais profissões marcadamente ditas masculinizadas e exclusivistas. Por oportuno, outros estudos sobre fenômeno do impostor também podem destacar as estudantes do Ensino Médio técnico-integrado em Eletrotécnica, e demais formações técnico-profissionalizantes, para dirimirem nuances de impostorismo em suas vidas estudantis, durante a formação.

Há de se registrar que um dos legados da pesquisa e da aplicação subsequente do produto educacional corresponde à própria experiência complexa de reflexão e evolução do autoconhecimento da pesquisadora sobre sua atuação enquanto mulher, mãe, filha e profissional da Psicologia.

Em outras palavras, “*o grito das oprimidas*” precisa ressoar cada vez mais e mais alto para que mulheres possam enfrentar as (o)pressões, e ocupar dignamente, de fato e de direito, os lugares que desejarem. No coletivo processo de ousadia e coragem do empoderamento, nossa voz ecoará!

Portanto, nem as fogueiras da “santa” inquisição conseguiram suplantar as mulheres-bruxas! Isso significa dizer que este momento não é o fim, mas o início de muitos outros atos que virão. Por enquanto, fechemos as cortinas e saiamos pelas coxias do palco, posto que outras cenas de protagonismos femininos serão performadas nas íntimas vanguardas das conquistas diárias, momento a momento, a partir das quais as ambivalências de gênero compõem a consciência coletiva do feminismo, que desponta rumo à justiça social como nova ordem mundial.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p.
- ALENCASTRO, L. C. S., *et al.* Theater of the Oppressed and bullying: nursing performance in school adolescent health. **Rev Bras Enferm**, v. 1, n. 73, p. 1-7, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/gV5QTpkxzmFmCHch3Hvc4LD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 05 maio 2022.
- ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BEZERRA, I. C. **Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB**: reflexões a partir dos perfis discente e institucional. 2017. 526f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BEZERRA, T. C. G. *et al.* Escala Clance do Fenômeno do Impostor: adaptação Brasileira. **Psico-USF**, n. 26, v. 2, abr-jun, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712021260211>>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, 16ª ed.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019, 1ª ed.
- BOLSONARO, J. M. Íntegra da live de Jair Bolsonaro de 22/04/21. *Youtube*, 22 abr 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GgR-bH53w0c>>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71724>>. Acesso em: 25 dez. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.). **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) 9ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. Perspectiva: São Paulo, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3048 de 06 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048anexoii-iii-iv.htm>. Acesso em: 30/09/2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: Ministério da Economia, 2016. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>>. Acesso em 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13971.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **O Plano Plurianual – PPA**. Publicado em 01 de julho de 2022a. Disponível em: < <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/governanca/PPA>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Julho, 2022b. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 1521, de 2019. 2022c Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135758>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARRASCO, P. O.; VÍLCHEZ, V. F. Envio de sinais de responsabilidade social corporativa: quais características organizacionais devem ser atendidas? **R. Bras. Gest. Neg.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 92-111, jan./mar. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbgn/a/rGbXZBmXFJkQmZrDdK43Rcs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e Diversidade Sexual: um glossário**. João Pessoa, Centro de Educação UFPB, 2009. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/genero-e-diversidade-sexual-um-glossario>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, maio/jun/jul/ago, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26421779_As_apropriacoes_da_obra_de_Pierre_Bourdieu_no_campo_educacional_brasileiro_atraves_de_periodicos_da_area>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CLANCE, Pauline Rose; IMES, Suzanne Ament. The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. **Psychotherapy Theory, Research and Practice**, v. 15, n. 3, p. 241-247, 1978.

CLANCE, P. R. **The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success**. Atlanta, GA: Peachtree, 1985.

CLANCE, P. R.; O'TOOLE, M. A. The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *In*: ROTHBLUM, E. D.; COLE, E. *Treating Women's Fear of Failure: From Worry to Enlightenment*. Nova Iorque: Haworth Press, 1988. Disponível em: <https://www.paulineroseclance.com/pdf/ip_internal_barrier_to_empwrmnt_and_achv.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA – CONFEA. **Programa Mulher: sistema Confea/Crea e Mútua 2018-2020**. Brasília: CONFEA, 2020. Disponível em: <https://www.confea.org.br/sites/default/files/uploads-imce/Confea_9EncontroDeLideres_CARTILHA_ProgramaMulher_web.pdf.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CORRALES, B. R. **Igualdade de Gênero na Engenharia: desafios e benefícios**. 2016. TCC (Graduação) Curso de Ciências Econômicas, Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CTO. Centro de Teatro do Oprimido. Disponível em: <<https://www.ctorio.org.br/home/>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CURADO, Julianna. Programa Mulher: Confea intensifica aproximação com representantes femininas no Congresso. **Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA)**, Brasília, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www.confea.org.br/programa-mulher-confea-intensifica-aproximacao-com-representantes-femininas-no-congresso>. Acesso em: 09 dez. 2020.

DEBUS, J. C. dos S.; BALÇA, A. O teatro do oprimido: mediação e construção da autonomia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82174, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmdcXft96rHhcpPmRHhgvGJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

FERREIRA, Eduardo Cotrim; ALVES, Mariana Azevedo. **A Síndrome do Impostor e Sua Relação com a Docência**: um estudo com as professoras de Ciências Contábeis e Administração. 2018, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336597888_A_Sindrome_do_Impostor_e_sua_relacao_com_a_docencia_um_estudo_com_as_professoras_de_ciencias_contabeis_e_administracao. Acesso em: 05 fev. 2021.

FONSECA, João. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Fonseca+2002&ots=ORPW0sgng1&sig=NL_HE4qObtOS0qNzvQKvStItV3g#v=onepage&q=Fonseca%202002&f=false. Acesso em: 15 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://docs.google.com/a/fcarp.edu.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZmNhcNauZWR1LmJyfG51cGVkaXxneDpmMzFhOWM0YzA3YTg2OWE>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. [online]. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale>. Acesso em: 06 dez 2019.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAN, Byung-Chul Sociedade do cansaço I Byung-Chul Han; tradução de Enio Paulo Giachini. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HARVEY, J.C. **The impostor phenomenon and achievement**: A failure to internalize success. Temple University. ProQuest Dissertations Publishing. 1981. Disponível em:

<<https://www.proquest.com/openview/af73692323572e8a3c1a4cda93ae39dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. In: COSTA, A. O.; SORJ, B.; BRUSCHINI, C.; HIRATA, H. (org.) **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 263-278.

HOLMES, S. W. *et al.* Measuring the Impostor Phenomenon: A Comparison of Clance's IP Scale and Harvey's I-P Scale. **Journal of Personality Assessment**, v. 60, N. 1, p. 48-59, 1993. Disponível em: <<https://www.paulineroceclance.com/pdf/MeasuringIPComparison-H.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Educa**. Publicado em: 2022. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

IFPB. Instituto Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico-Integrado em Eletrotécnica**. Publicado em: março de 2006. Disponível: <https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/95/documentos/PPC_Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_em_Eletrot%C3%A9cnica_2006.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

IFPB. Instituto Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Engenharia Elétrica**. Publicado em: 14 de maio de 2014. Disponível: <https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/42/documentos/PPC_Eng_El%C3%A9trica_IFPB_2014.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022

IFPB. Instituto Federal da Paraíba – João Pessoa. **Institucional: sobre o campus**. Publicado em: 12 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/institucional/sobre-o-campus>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

IFPB. Instituto Federal da Paraíba. **Institucional: sobre o IFPB**. Publicado em: 4 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/institucional/sobre-o-ifpb>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, 82 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KLOSTER, A. Encontros entre teatro, cotidiano e escola: diferentes olhares do sujeito escolar sobre gênero por meio do Teatro do Oprimido. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 163-187, 2021. Disponível em:

<<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/19765>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

KRUGER, Ana e MENDES Guilherme. Senado aprova PL que combate desigualdade salarial entre homens e mulheres. **UOL - Congresso em Foco**, mar., 2021. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/direitos-humanos/senado-aprova-pl-que-combate-desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres/>>. Acesso em: fev. 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. 1ª edição. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019. Título original: The creation of patriarchy.

LOCH, R. M. B.; TORRES, K. B. V.; COSTA, C.R. Mulher, esposa e mãe na ciência e tecnologia. **Revista Estudos Feministas**, vol. 29, núm. 1, 2021.

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, jan./mar., 2017.

LOMBARDI, Maria Rosa. Carreiras femininas nas engenharias: barreiras intransponíveis? *In*: OLIVEIRA, J. A.; MATSUO, M. (org.) **Condições de Trabalho das Mulheres no Brasil / II Seminário de Sociologia da Fundacentro**. São Paulo: Fundacentro, 2018. p. 27-38. Disponível em: <[Condições de Trabalho das Mulheres.indd \(fundacentro.gov.br\)](#)>. Acesso em: 22 maio 2022.

MATOS, Patrícia Andréa V. C. de. **Síndrome do Impostor e Auto-Eficácia de Minorias Sociais**: alunos de contabilidade e administração. 2014. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-07012015-175044/publico/PatriciaAndreaVictorioCamargodeMatosVC.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2019.

MATA, A. F. M. da. **Estado do conhecimento sobre a presença de mulheres nos cursos de engenharia em artigos científicos (2008-2018)**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/42122/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Estado%20do%20conhecimento%20sobre%20a%20presen%C3%A7a%20de%20mulheres%20nos%20cursos%20de%20engenharia%20em%20artigos%20cient%C3%ADficos%20%282008-2018%29.pdf> . Acesso em: 04 jul 2021.

MELLO, Simone, GOMES, Juliana Costa. Sou Uma Fraude ou Não? O Fenômeno da Impostora em Professoras Universitárias no Sul do Brasil. **Anais XX Mostra de iniciação científica, pós graduação, pesquisa e extensão**. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xxmostrappga/paper/viewFile/6669/2142>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MEURER, Alison Martins; COSTA, Flaviano. Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. **Revista Contabilidade e Finanças** – USP, São Paulo, v. 31, n. 83, p. 348-363, maio/ago., 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/169660>>. Acesso em 12 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva** [online] Rio de Janeiro, v. 17, n.3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2020.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, B. S.; SANTOS, J. F.; SANTOS, V. S. A violência simbólica no contexto escolar: A transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos veredictos do juízo professoral. **Revista Científica da FASETE**, v. 3, p. 100-114, 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/a_violencia_simbolica_no_contexto_escolar.pdf#:~:text=Nessa%20perspectiva%2C%20de%20maneira%20imposta%20e%20vivenciada%2C%20a,dos%20quais%20s%C3%A3o%20eficientes%20simbolicamente%2C%20sendo%20totalmente%20arbitr%C3%A1ria>. Acesso em: 28 maio 2022.

ONU. ONU - Mulheres Brasil. **Princípios de Empoderamento das Mulheres**. Publicada em abril de 2016. Disponível em: <http://onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PÊGO F.P.L.; PÊGO D.R. Burnout Syndrome. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v.14, n. 2, p. 171-176, 2016. Disponível em: <<https://www.rbmt.org.br/details/46/pt-BR/sindrome-de-burnout>>. Acesso em: 24 set. 2021.

PEREIRA, N. F. “**Convidadas a sair?**” Sentidos e desafios da participação feminina no contexto da educação profissional. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) Instituto Federal da Paraíba – IFPB, João Pessoa, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/1008/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20NIEDJA%20PARA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. Coleção História do Povo Brasileiro. ISBN 85-86469-83-1. Disponível em: <<https://democraciadireitoogenero.files.wordpress.com/2016/07/pinto-cc3a9li-regina-jardim-uma-histc3b3ria-do-feminismo-no-brasil.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2020.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. SEED/DET. Curitiba, Paraná, 2008.

PINTO, Helen Sarapecck Ribeiro. **Abraçando a árvore do teatro do oprimido**: pesquisa e memorial de experiências com o símbolo do método. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2016/DissertaoHelenSarapecckJulho2016entregue.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2022.

RAMOS, C.; TOSCANO, C. Comissão da Mulher e CPI do Femicídio repudiam comentário misógino de professor da UFCG nas redes sociais. **ALPB Notícias**, João Pessoa, 11 out. 2020. Disponível em: < <http://www.al.pb.leg.br/37680/comissao-da-mulher-e-cpi-do-femicidio-repudiam-comentario-misogino-de-professor-da-ufcg-nas-redes-sociais.html>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres (*et al*). 3. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Júlia Marinho. **Estudo Técnico N°16/2020**: Execução Orçamentária de Ações de Combate à Violência Contra as Mulheres. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em:< https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2020/ET16_Violncia_MULher.pdf>. Acesso em 27 out. 2020.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.) Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

SAAVEDRA, L.; TAVEIRA, M. do C.; SILVA, A. D. A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: factores explicativos e pistas para a intervenção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010, p. 49-59. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016888006>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SANTOS, A. P.; BARBATO, S. B.; DELMONDEZ, P. Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. **Psicol., Ciênc. Prof. (Impr.)**, Brasília, v. 38, n. 4, p. 758-772, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703002302017>>. Acesso em: 27 maio 2022.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido**: raízes e asas – uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas**: estéticas feministas para poéticas políticas. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal Coordenadoria Especial da Mulher **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**: desafios para as Políticas Públicas / Marli Emílio (org.), Marilane Teixeira (org.), Miriam Nobre (org.), Tatau Godinho (org.). - São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

SAUERESSIG, Gislane Gabriele. **Relações de gênero na Educação Profissional Tecnológica**: mapeamento das violências sofridas por mulheres no Campus Sapucaia do Sul do IFSul. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica)

– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas, Charqueadas, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10683555>. Acesso em: 20 mai 2022.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan./abr., p. 152-180, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul.-dez., 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

SILVINO, D. M.; HENRIQUE, T. R. P. G. A Importância da Discussão de Gênero nas Escolas: uma abordagem necessária. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luis. **Anais**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas. São Luis: UFMA, 2017. Tema: 1917-2017: um século de reforma e revolução. Eixo temático: 6, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/aimportanciadadiscussaodegeneronasescolasumaabordagemnecessaria.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

TERENA, T. Feminismo Indígena: o que querem as mulheres?. Youtube, 21 set. 2021. Disponível em: <<https://www.bing.com/videos/search?q=Feminismo+Ind%c3%adgena%3a+o+que+querem+as+mulheres%3f&view=detail&mid=0879252D9557AECACFE70879252D9557AECACFE7&FORM=VIRE>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

TIBURI, Marcia. **Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TOURINHO, Francis Solange Vieira *et al.* **Glossário da Diversidade**. Santa Catarina, Secretaria de Ações afirmativas e Diversidades UFSC, 2017.

TST. Tribunal Superior do Trabalho. **Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral Pare e Repare** – Por um Ambiente de Trabalho mais Positivo. Publicada em 12 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.tst.jus.br/documents/10157/55951/Cartilha+ass%C3%A9dio+moral/573490e3-a2dd-a598-d2a7-6d492e4b2457>>. Acesso em: 13 maio 2021.

TST. Assédio sexual: o que é, quais os seus direitos e como prevenir? **Tribunal Superior do Trabalho, o tribunal da justiça social**. Brasília, out., 2020. Disponível em: <<https://www.tst.jus.br/-/ass%C3%A9dio-sexual-o-que-%C3%A9-quais-s%C3%A3o-os-seus-direitos-e-como-prevenir->>>. Acesso em: 20 maio 2022.

UOL. PB: Professor da UFCG faz comentário machista; universidade vai apurar caso. **UOL Notícias**, João Pessoa, 12 out. 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/10/12/pb-professor-da-ufcg-faz-comentario-machista-universidade-vai-apurar-caso.html>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VALOR ECONÔMICO. Brasil registra mais de 3 mil mortes por covid-19 em 24h e total ultrapassa 395 mil. **Valor Econômico**, abr, 2021. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/04/27/brasil-registra-mais-de-3-mil-mortes-por-covid-19-em-24h-e-total-ultrapassa-395-mil.ghtml>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM – WEF. **Global Gender Gap Report 2020**. Cologny, Geneva Switzerland: World Economic Forum, 2019. 371p. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO**

Este instrumento de coleta de dados refere-se à pesquisa intitulada: “*Fenômeno do Impostor*”: *(o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão*”, da Mestranda Vanessa Pamella Correia de Souza, sob orientação do Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros, do Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional e Tecnológico (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba. As informações são estritamente acadêmicas, e os resultados poderão ser apresentados em outras atividades e publicações científicas, *sempre* sem fins lucrativos, e resguardando a identidade dos sujeitos respondentes, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que precede o presente instrumento.
Agradecemos sua contribuição!

PRIMEIRA PARTE: Perfil

1 Estado civil:

- Solteira
- União estável
- Casada
- Viúva
- Divorciada/Separada
- Outro: _____

2 Faixa etária:

- Entre 20 e 23.
- Entre 24 e 27.
- Entre 28 e 31.
- Entre 32 e 35.
- Entre 36 e 39.
- Mais de 39.

3 Identidade racial autodeclarada:

- Negra/Preta
- Parda
- Indígena
- Amarela
- Branca

4 Tempo de conclusão do curso de Engenharia Elétrica no Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa:

- Menos de 2 anos.
- Menos de 4 anos.
- Menos de 6 anos.
- Menos de 8 anos.
- Menos de 10 anos.
- Mais de 10 anos.

SEGUNDA PARTE: Escala de Clance da Síndrome do Impostor (CIPS)

Em relação ao seu trabalho/profissão, para cada questão, favor circular o número que mais se aproxima da verdade para você. É melhor que responda com a primeira alternativa que lhe ocorra, e evite pensar demais em qual seria a melhor a alternativa.

SITUAÇÕES		Não é de todo verdade	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito verdadeiro
1	Tenho medo dos outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações.	1	2	3	4	5
2	Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou.	1	2	3	4	5
3	Muitas vezes, tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de assumi-la.	1	2	3	4	5
4	Quando as pessoas me elogiam por algo que eu tenha feito, eu tenho medo de não ser capaz de viver de acordo com as expectativas criadas sobre mim no futuro.	1	2	3	4	5
5	Às vezes, penso que eu obtive minha posição de sucesso atual porque aconteceu de eu estar no local certo, na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas.	1	2	3	4	5
6	Tenho medo de que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto elas pensam que eu sou.	1	2	3	4	5
7	Eu costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor (fracasso) mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor (sucesso).	1	2	3	4	5
8	Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la.	1	2	3	4	5
9	Eu acredito que o sucesso na minha vida é resultado de algum tipo de erro.	1	2	3	4	5
10	Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações.	1	2	3	4	5
11	Sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.	1	2	3	4	5
12	Sinto-me decepcionada em minhas atuais realizações, e acho que eu deveria ter feito muito mais.	1	2	3	4	5
13	Eu tenho medo que os outros descubram o quanto de conhecimento me falta.	1	2	3	4	5
14	Tenho medo de que eu possa falar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento.	1	2	3	4	5
15	Quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, surgiram-me dúvidas de que eu possa repetir esse sucesso.	1	2	3	4	5
16	Se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenha feito, eu costumo desconsiderar a importância daquilo que eu fiz.	1	2	3	4	5
17	Costumo comparar a minha capacidade com a capacidade das pessoas ao meu redor, e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu.	1	2	3	4	5
18	Muitas vezes, preocupo-me em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao	1	2	3	4	5

	meu redor considerem que eu me saia bem.					
19	Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros, até que o fato seja consumado.	1	2	3	4	5
20	Se eu não sou a “melhor” em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimada.	1	2	3	4	5

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Nome da Pesquisa: “Fenômeno do Impostor”: (o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão.

Pesquisadora Responsável: Vanessa Pamella Correia de Souza

Informações sobre a pesquisa:

Prezada, você está convidada a participar desta pesquisa intitulada “Fenômeno do Impostor”: (o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão, sob responsabilidade da mestrandia Vanessa Pamella Correia de Souza. Está direcionada às mulheres egressas do curso de bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFPB – Campus João Pessoa e tem o intuito de investigar como tais mulheres percebem sua atuação no trabalho. Solicitamos a sua colaboração para responder algumas questões sobre este assunto. Caso aceite, responda ao formulário abaixo que contém questões objetivas e as instruções para respondê-las. Os riscos relacionados à participação na pesquisa são mínimos e estão relacionados a algum desconforto/incômodo ou constrangimento em responder ao instrumento de pesquisa. Para minimizá-los, informo que você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Uma vez que será utilizada a internet para transmissão de informações, existe também risco de violação da confidencialidade dos dados obtidos, para minimizá-lo utilizaremos canais de comunicação que fazem uso de criptografia de dados, mecanismo que confere segurança na transmissão de dados. Os benefícios de sua participação na pesquisa estão na geração de informações que vão contribuir para produção de material educativo e para o ensino da temática gênero e divisão sexual do trabalho. Para tanto, esclarecemos ainda que você terá a garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Dentre outras garantias destacamos:

- a) garantia de plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- b) garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que corresponde ao presente quesito, sendo seu consentimento atestado pela leitura e aposição do “de acordo” no questionário online;
- d) garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- e) garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas da pesquisa e dela decorrentes;
- f) garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- g) garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- h) garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurando que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e
- i) garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo respondente a qualquer momento.

A sua cooperação é muito importante para esse trabalho, pois contribuirá para a pesquisa e para o ensino significativo acerca da temática gênero e divisão sexual do trabalho.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da

pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

Contato da pesquisadora responsável

Vanessa Pamella Correia de Souza. Endereço: Rua Cote. Manoel de Souza Brandão, 105, José Américo, CEP: 58073-574, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98626-9604; E-mail: pamella.ifpb@gmail.com

Considerando que fui informada dos objetivos, procedimentos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

João Pessoa, ____ de _____ de 2021.

Agradecemos desde já o seu interesse e colaboração.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PAIS/RESPONSÁVEIS DAS MENORES DE IDADE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Nome da Pesquisa: “Fenômeno do Impostor”: (o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão.

Pesquisadora responsável: Vanessa Pamella Correia de Souza - Psicóloga

A sua filha, ou a menor sob sua responsabilidade, está sendo convidada para participar da “Oficina Gênero e Mundo do Trabalho”, a qual visa promover uma discussão sobre as formas de construção social do gênero e suas influências na desigualdade no mundo do trabalho. Esta atividade está direcionada a jovens mulheres estudantes matriculadas no Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica – matutino e vespertino – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus João Pessoa. Serão convidadas todas as estudantes matriculadas na segunda ou terceira série e participarão as que demonstrarem interesse e tiverem a autorização dos responsáveis, no caso das menores de idade. O(A) senhor(a) tem plena liberdade de retirar a autorização da participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso autorize, sua filha, ou a menor sob sua responsabilidade, participará de uma atividade com jogos, exercícios e técnicas que fazem parte da metodologia do Teatro do Oprimido, a qual adota a arte como meio de comunicação e expressão. O encontro virtual acontecerá dia 09/11/2021, no horário das 18h às 21h, através do serviço de comunicação por vídeo da plataforma Zoom. Ao final da oficina, as estudantes, voluntariamente, darão sugestões acerca do desenvolvimento da atividade realizada, contribuindo para o aprimoramento do produto educacional resultante da presente pesquisa. O risco da participação é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento em participar de alguma das atividades propostas no decorrer da oficina. Para minimizá-los, as participantes serão informadas de que todos os momentos da atividade são voluntários e que podem deixar de participar, bem como, retomar a participação na atividade, no momento em que desejarem, sem necessidade de solicitação ou aviso prévio e sem que haja qualquer prejuízo decorrente da desistência. Os benefícios da participação na pesquisa estão na reflexão sobre as opressões sofridas pelas mulheres na sociedade e os reflexos no mundo do trabalho, como também na geração de informações que vão contribuir para produção de material educativo. Para tanto, esclarecemos ainda que você terá: a) garantia de plena liberdade, de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; b) garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa; c) garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que corresponde ao presente quesito, sendo seu consentimento atestado pela leitura e aposição do “Declaro de livre e espontânea vontade o meu consentimento da participação da minha filha, ou da menor sob minha responsabilidade, na oficina” no questionário online; d) garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; e) garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas da pesquisa e dela decorrentes; f) garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa; g) garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo; h) garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e i) garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pela participante a qualquer momento.

A sua cooperação é muito importante para esse trabalho, pois contribuirá para a pesquisa e para o ensino significativo acerca da temática gênero e divisão sexual do trabalho.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

Contato da pesquisadora responsável

Vanessa Pamella Correia de Souza. Endereço: Rua Cote. Manoel de Souza Brandão, 105, José Américo, CEP: 58073-574, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 98626-9604; E-mail: pamella.ifpb@gmail.com

Considerando que fui informado(a), através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acima exposto, dos objetivos, procedimentos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação da minha filha, ou da menor sob minha responsabilidade, dos riscos e benefícios decorrentes deste estudo, sabendo que posso a qualquer tempo desistir da autorização, pois estou ciente de que terei, de acordo com a Resolução nº 510/2016, todos os meus direitos acima relacionados, estando ciente e de acordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

- () Declaro de livre e espontânea vontade o meu consentimento da participação da minha filha, ou da menor sob minha responsabilidade, na oficina.
- () Não autorizo a participação da minha filha, ou da menor sob minha responsabilidade.

APÊNDICE D: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MENORES DE IDADE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Nome da Pesquisa: “Fenômeno da Impostora”: (o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão.

Pesquisadora responsável: Vanessa Pamella Correia de Souza - Psicóloga

Você está sendo convidada para participar da “Oficina Gênero e Mundo do Trabalho”, a qual visa promover uma discussão sobre as formas de construção social do gênero e suas influências na desigualdade no mundo do trabalho. Esta atividade está direcionada a jovens mulheres estudantes matriculadas no Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica – matutino e vespertino – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus João Pessoa. Serão convidadas todas as estudantes matriculadas na segunda ou terceira série e participarão as que demonstrarem interesse. Você tem plena liberdade de não participar ou desistir da participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite, participará de uma atividade com jogos, exercícios e técnicas que fazem parte da metodologia do Teatro do Oprimido, a qual adota a arte como meio de comunicação e expressão com o objetivo de transformar situações de injustiça social. O encontro virtual acontecerá dia 09 de novembro de 2021, no horário das 18h às 21h, através do serviço de comunicação por vídeoconferência Plataforma Zoom. Ao final da oficina, as estudantes, voluntariamente, avaliarão a atividade realizada, contribuindo para o aprimoramento do produto educacional resultante da presente pesquisa. O risco da participação é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento em participar de alguma das atividades propostas no decorrer da oficina. Para minimizá-los, as participantes serão informadas de que todos os momentos da atividade são voluntários e que podem deixar de participar, bem como, retomar a participação na atividade, no momento em que desejarem, sem necessidade de solicitação ou aviso prévio e sem que haja qualquer prejuízo decorrente da desistência. Os benefícios da participação na pesquisa estão na reflexão sobre as opressões sofridas pelas mulheres na sociedade e os reflexos no mundo do trabalho, como também na geração de informações que vão contribuir para produção de material educativo. Para tanto, esclarecemos ainda que você terá: a) garantia de plena liberdade, de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; b) garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa; c) garantia de que receberá uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que corresponde ao presente quesito, sendo seu assentimento atestado pela leitura e aposição do “Declaro o meu assentimento em participar de livre e espontânea vontade da pesquisa” no formulário online; d) garantia de que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; e) garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas da pesquisa e dela decorrentes; f) garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa; g) garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo; h) garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e i) garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pela participante a qualquer momento.

A sua cooperação é muito importante para esse trabalho, pois contribuirá para a pesquisa e para o ensino significativo acerca da temática gênero e divisão sexual do trabalho.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo (dúvidas e esclarecimentos), favor entrar em contato com a pesquisadora Vanessa Pamella Correia de Souza. Telefone: (83) 98626-9604; E-mail: pamella.ifpb@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, que se trata de um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Endereço: Av. João da Mata, nº 256 - Jaguaribe - Edifício Coriolano de Medeiros

CEP 58.015-020, João Pessoa, PB, Brasil; Telefone: (83) 3612-9725 – E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Considerando que fui informada, através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido acima exposto, dos objetivos, procedimentos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos riscos e benefícios decorrentes deste estudo, sabendo que posso a qualquer tempo desistir da participação, pois estou ciente de que terei, de acordo com a Resolução nº 510/2016, todos os meus direitos acima relacionados, estando ciente e de acordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

- Declaro o meu assentimento em participar de livre e espontânea vontade da pesquisa.
 Não tenho interesse em participar.

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PRODUTO EDUCACIONAL (MAIORES DE IDADE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Nome da Pesquisa: “Fenômeno da Impostora”: (o)pressão de mulheres engenheiras em relação ao lugar de si mesmas no trabalho/profissão.

Pesquisadora responsável: Vanessa Pamella Correia de Souza - Psicóloga

Você está sendo convidada para participar da “Oficina Gênero e Mundo do Trabalho”, a qual visa promover uma discussão sobre as formas de construção social do gênero e suas influências na desigualdade no mundo do trabalho. Esta atividade está direcionada a mulheres egressas do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus João Pessoa. Serão convidadas todas as egressas que preencheram o formulário on-line, correspondente ao instrumento de coleta de dados da primeira fase desta pesquisa, participarão as que demonstrarem interesse. Você tem plena liberdade de não participar ou desistir da participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite, participará de uma atividade com jogos, exercícios e técnicas que fazem parte da metodologia do Teatro do Oprimido, a qual adota a arte como meio de comunicação e expressão com o objetivo de transformar situações de injustiça social. O encontro virtual acontecerá dia 13 de novembro de 2021, no horário das 14h às 17h, através do serviço de comunicação por vídeoconferência Plataforma Zoom. Ao final da oficina as participantes, voluntariamente, avaliarão a atividade realizada, contribuindo para o aprimoramento do produto educacional resultante da presente pesquisa. O risco da participação é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento em participar de alguma das atividades propostas no decorrer da oficina. Para minimizá-los, as participantes serão informadas de que todos os momentos da atividade são voluntários e que podem deixar de participar, bem como, retomar a participação na atividade, no momento em que desejarem, sem necessidade de solicitação ou aviso prévio e sem que haja qualquer prejuízo decorrente da desistência. Os benefícios da participação na pesquisa estão na reflexão sobre as opressões sofridas pelas mulheres na sociedade e os reflexos no mundo do trabalho, como também na geração de informações que vão contribuir para produção de material educativo. Para tanto, esclarecemos ainda que você terá: a) garantia de plena liberdade, de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; b) garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa; c) garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que corresponde ao presente quesito, sendo seu consentimento atestado pela leitura e aposição do “Declaro o meu consentimento em participar de livre e espontânea vontade da pesquisa” no formulário online; d) garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; e) garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas da pesquisa e dela decorrentes; f) garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa; g) garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo; h) garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e i) garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pela participante a qualquer momento. A sua cooperação é muito importante para esse trabalho, pois contribuirá para a pesquisa e para o ensino significativo acerca da temática gênero e divisão sexual do trabalho.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo (dúvidas e esclarecimentos), favor entrar em contato com a pesquisadora Vanessa Pamella Correia de Souza. Telefone: (83) 98626-9604; E-mail: pamella.ifpb@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, que se trata de um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Endereço: Av. João da Mata, nº 256 - Jaguaribe - Edifício Coriolano de Medeiros

CEP 58.015-020, João Pessoa, PB, Brasil; Telefone: (83) 3612-9725 – E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Considerando que fui informada, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acima exposto, dos objetivos, procedimentos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos riscos e benefícios decorrentes deste estudo, sabendo que posso a qualquer tempo desistir da participação, pois estou ciente de que terei, de acordo com a Resolução nº 510/2016, todos os meus direitos acima relacionados, estando ciente e de acordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações)

- Declaro o meu consentimento em participar de livre e espontânea vontade da pesquisa.
 Não tenho interesse em participar.

APÊNDICE F: FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**Avaliação da Oficina Pedagógica Virtual**

Você participou da Oficina Pedagógica Virtual "Gênero e Educação Profissional e Tecnológica" ou "Gênero e Mundo do Trabalho" e está sendo convidada para avaliar esta atividade. Fique à vontade para destacar o que foi marcante para você, seja positiva ou negativamente. Suas experiências e sugestões contribuirão para o aprimoramento do trabalho.

1. Como você avalia a oficina em relação ao tema, destacando a posição da mulher?

2. O que achou sobre a realização na modalidade virtual?

3. Como você avalia a experiência com os exercícios, jogos e técnicas utilizadas na oficina como recursos didático-pedagógicos?

4. Em relação ao tempo disposto para o desenvolvimento da atividade, como você se sente enquanto participante?

() Muito satisfeita

() Satisfeita

() Neutra

() Insatisfeita

() Muito insatisfeita

5. Comente sobre a distribuição do tempo.

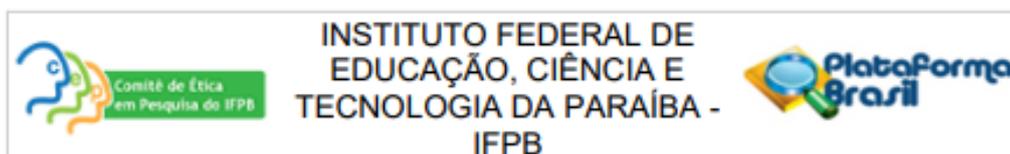
6. Como você se sente (sensações, pensamentos, ideias, emoções) após vivenciar a experiência da oficina?

7. Destaque os pontos que você considerou mais relevantes da atividade.

8. Aponte os aspectos que, de acordo com sua percepção, merecem ser revistos.

9. Registre outras observações.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FENÔMENO DO IMPOSTOR: (O)PRESSÃO DE MULHERES ENGENHEIRAS SOBRE O LUGAR DE SI MESMAS NO TRABALHO E NA PROFISSÃO.

Pesquisador: VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44645421.9.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.713.691

Apresentação do Projeto:

A pesquisa objetiva analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras elétricas, egressas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor. O universo e a amostra dar-se-ão a partir de informações levantadas no sistema acadêmico (SUAP) do IFPB, notadamente, relacionadas às mulheres egressas do curso de Engenharia Elétrica.

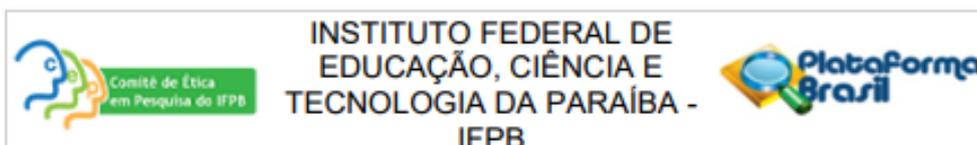
Será aplicado o instrumento de coleta de dados, especificamente a escala referente ao Fenômeno/Síndrome do Impostor, validada internacionalmente (CIPS – Ciance Impostor Phenomenom Scale).

Com base nos resultados obtidos, será planejado/elaborado um produto educacional (PE), subjacente e subsequente à investigação, nos moldes de uma roteirização de oficina, utilizando jogos e técnicas na perspectiva metodológica do Teatro do Oprimido (T.O.), a qual será aplicada com adolescentes mulheres, estudantes do Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica do IFPB, Campus João Pessoa-PB.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.713.601

Analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras elétricas, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor.

Objetivos Secundários:

- Construir um perfil das mulheres engenheiras elétricas, sujeitos da pesquisa, egressas do Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa.
- Averiguar o medo de avaliação dos outros no contexto do trabalho/profissão.
- Verificar o medo de não ser capaz de repetir constantemente o sucesso nas atividades profissionais.
- Examinar o medo de ser menos capaz do que os outros, no contexto do trabalho/profissão.
- Elaborar uma roteirização de oficina utilizando jogos e técnicas, na perspectiva metodológica do Teatro do Oprimido, em colaboração com o grupo de mulheres "Elas por elas", do IFPB.
- Aplicar a oficina anteriormente roteirizada, baseada no método do Teatro do - Oprimido, com estudantes mulheres do Curso Técnico-Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica do IFPB, Campus João Pessoa-PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

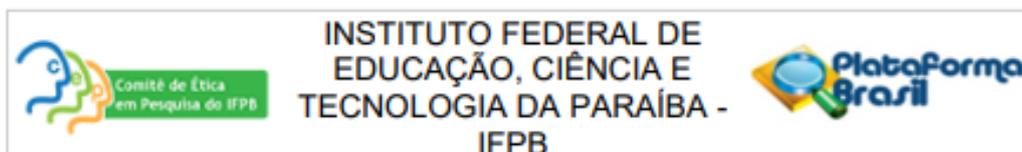
Riscos de emocionarem-se ao relembrar situações vivenciadas anteriormente. No sentido de minimizar este risco, no TCLE está explícito que a respondente pode desistir de participar e decidir não disponibilizar os dados em qualquer tempo, sem qualquer sanção.

Uma vez que será utilizada a internet para transmissão de informações, existe risco de violação da confidencialidade dos dados obtidos, para minimizá-lo utilizaremos plataformas e aplicativos que fazem uso de criptografia de dados.

Benefícios:

As mulheres que participarão da pesquisa terão oportunidade de refletir sobre as concepções em relação a sua competência para o trabalho ou profissão. Essa reflexão pode levá-las a observar

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.713.601

questões importantes para seu crescimento profissional.

Das estudantes que participarão da elaboração e aplicação do produto educacional esperamos que possam desvendar suas opressões, tomar consciência delas (desinternalizá-las), desindividualizar a experiência e perceber que o processo opressor é coletivo e produzido social e historicamente no terreno da cultura vivida, para que, a partir daí, fortaleçam-se, unam-se e possam traçar estratégias de enfrentamento das opressões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A análise será feita à luz das abordagens quantitativa, com o uso da estatística descritiva, e qualitativa, buscando interpretar os significados dos dados obtidos em diálogo com teorias.

Como se trata de estudo da área das Ciências Humanas e Sociais, este estudo será regido pela Resolução 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos de apresentação obrigatória verifica-se:

- Folha de rosto apresentada, assinada pelo Diretor-Geral do Campus;
- Informações básicas preenchidas na Plataforma Brasil;
- Projeto detalhado apresentado;
- Cronograma de execução apresentado;
- Orçamento apresentado;
- Instrumento de coleta de dados (roteiro de entrevista) apresentado na plataforma;
- TCLE apresentado.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para menores de idade, apresentado.
- TCLE dos pais ou responsáveis apresentado.
- Carta-Resposta apresentada, com atendimento às Pendências.

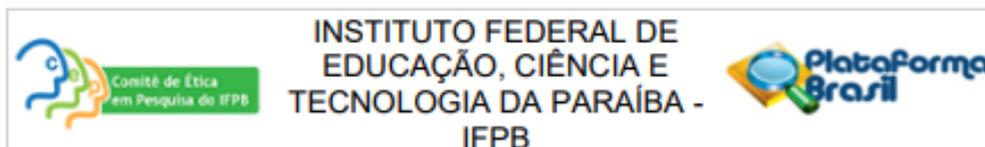
Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator que indica aprovação e em se tratando de resposta a pendências emitidas em parecer anterior, as quais foram sanadas, bem como no intuito

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.713.691

de não atrasar o início da pesquisa, emito na condição de Coordenador o Parecer de Aprovado ao protocolo de pesquisa, pois este está em acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

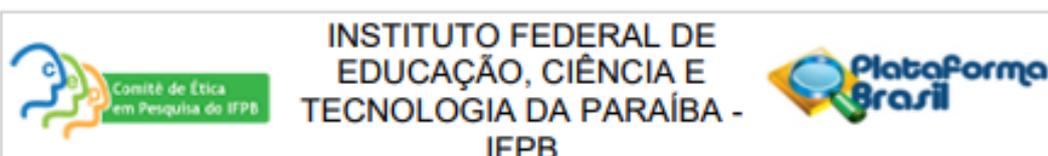
Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

- 1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - Item II).
- 2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano ao participante.
- 3- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando for do tipo escrito, deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.
- 4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
- 5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- 6- Deve ser apresentado, ao CEP, relatório final até 30/01/2021.

Considerações Finais a critério do CEP:

Observar as orientações constantes nas conclusões do parecer consubstanciado de aprovação.

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.713.691

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1636878.pdf	04/05/2021 08:47:38		Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades.pdf	04/05/2021 08:46:25	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Produto_Educacional_virtual.pdf	04/05/2021 08:42:06	VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_ou_Responsaveis_Produto_Educacional_virtual.pdf	04/05/2021 08:40:08	VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Produto_Educacional_virtual.pdf	04/05/2021 08:36:52	VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final_CEP.pdf	04/05/2021 08:34:31	VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	04/05/2021 08:30:33	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	10/04/2021 16:06:48	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Questionario.pdf	10/04/2021 16:00:04	VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_da_pesquisador.pdf	10/03/2021 15:16:39	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	10/03/2021 15:10:57	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/03/2021 11:53:25	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	10/03/2021 11:25:21	VANESSA PAMELLA CORREIA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	05/03/2021 10:44:47	VANESSA PAMELLA CORREIA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe

Bairro: Jaguaribe

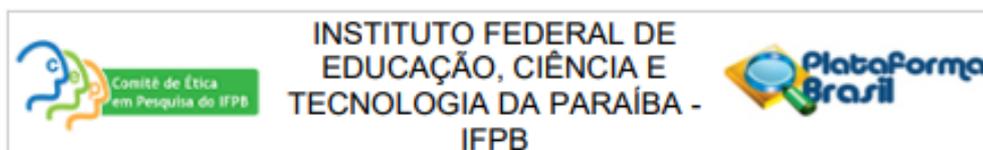
CEP: 58.015-020

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3612-9725

E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.713.691

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 14 de Maio de 2021

Assinado por:
Joseli Maria da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256 - Jaguaribe
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br