

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos

**EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DAS MULHERES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Santa Maria, RS
2020

Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos

**EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Nasinhaka, Renata
Existência e Permanência: um estudo das mulheres na
Educação Profissional e Tecnológica / Renata Nasinhaka.-
2020.
193 p.; 30 cm

Orientador: Ascísio dos Reis Pereira
Coorientadora: Márcia Eliane Leindcker Paixão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020

1. Educação Profissional 2. Gênero e Mulheres 3.
Relações de gênero I. dos Reis Pereira, Ascísio II. Eliane
Leindcker Paixão, Márcia III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, RENATA NASINHAKA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos

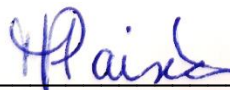
**EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 25 de janeiro de 2021:



Ascísio dos Reis Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Márcia Eliane Leindecker da Paixão, Dr^a. (UFSM)
(Coorientadora)



Cláudia Smaniotto Barin, Dr^a. (UFSM)



Teresa Cunha, Dr^a. (Universidade de Coimbra - Portugal)

DEDICATÓRIA

Para todas as mulheres que transformam sua existência em resistência.

AGRADECIMENTOS

À todas as minhas ancestrais que trilharam seu caminho com força e perseverança e, me deixaram este legado de resistência e luta.

As forças da natureza, espíritos protetores, seres de luz, Deusas e *yabás*, por me mostrarem o caminho a seguir, pela proteção, pela coragem, pela fé e pela resiliência.

Aos meus pais, Sonia Regina Nasinhaka e Renato Tex de Vasconcellos, por respeitarem minhas escolhas e acreditarem no meu potencial. Agradeço ao amor incondicional de todas as horas.

Ao meu namorado, Diego Carlos Zanella, pela parceria de vida, pela motivação e pelo afeto construído todos os dias.

Ao meu orientador, Ascísio dos Reis Pereira, por acreditar no meu potencial e na minha capacidade, por respeitar e desafiar meus limites como pesquisadora, mas, me motivando, sempre, a ir além das obviedades. Agradeço pelo carinho, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade de seu tempo para conversar, consolar e orientar.

À minha coorientadora, Márcia Eliane Leindecker da Paixão, pela ajuda em minha reconstrução como pessoa e como mulher, pelo afeto e pela sensibilidade. Agradeço pelos direcionamentos técnicos e apoio emocional.

Às integrantes do Grupo de Estudos Feministas ELAS, pelas partilhas de vida e de conhecimento, especialmente, minha colega e amiga Maria Júlia Valente Callegaro, a qual sempre esteve ao meu lado compartilhando sua alegria, energia positiva e carinho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, aos professores e professoras, coordenação e a secretária Gladis Borim pela dedicação e pela eficiência.

Aos colegas de turma, pessoas significativas em minha trajetória, cada uma do seu jeito, deixam ensinamentos e lembranças.

Enfim, a todos, todas e todes que fazem parte da minha vida e que colaboraram com este trabalho de maneira direta ou indireta.

*“Não vou mais aceitar as coisas que
não posso mudar. Vou mudar as
coisas que não posso aceitar.”*
(Angela Davis)

RESUMO

EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AUTORA: Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira

COORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Essa dissertação insere-se na linha de pesquisa de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa destina-se ao estudo das mulheres docentes na educação profissional nos cursos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Inicialmente, apresenta-se uma discussão conceitual sobre gênero, atrelada ao contexto histórico e sociocultural da construção dos simbólicos no que diz respeito à figura da mulher, visando entender a origem dos paradigmas construídos em torno das relações de gênero e da figura representativa da mulher. A abordagem da educação profissional ocorre dentro do contexto histórico brasileiro, contemplando as esferas legais, curriculares e formativas. Trata-se de um estudo de caso pelo método qualitativo, baseado na análise de conteúdo (BARDIN, 2016) dos dados coletados por meio de questionário, aplicado aos docentes da educação profissional do CTISM. No intuito de inferir sobre as percepções a respeito das relações de gênero, à presença e à atuação das mulheres docentes na educação profissional, bem como à influência do gênero na construção da identidade docente. Os resultados deste estudo demonstram que a discussão de gênero é marcada pelo lugar de fala dos sujeitos, influenciado pelas construções simbólicas e sociais, construídas por agentes e instituições dentro de uma sociedade constituída sobre as raízes opressoras representadas pelo patriarcado-racismo-capitalismo. A contribuição social deste trabalho consiste na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, na medida em que se propõe analisar as reais relações de gênero dentro de um ambiente de formação profissional culturalmente pertencente ao e para os homens.

Palavras-chave: Educação Profissional – gênero e mulheres – relações de gênero.

ABSTRACT

EXISTENCE AND PERMANENCE: A STUDY OF WOMEN IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

AUTHOR: Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos
ADVISOR: Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira
CO-SUPERVISOR: Prof^a. Dr^a. Márcia Eliane Leindcker da Paixão

This dissertation is part of the research line on Teacher Education for Professional and Technological Education of the Graduate Program in Professional and Technological Education at the Federal University of Santa Maria. The research aims to study women teachers in professional education in the courses of the Santa Maria Industrial Technical School (CTISM). Initially, a conceptual discussion about gender is presented, linked to the historical and socio-cultural context of the construction of symbology concerning the figure of the woman, aiming to understand the origin of the paradigms built around gender relations and the representative figure of the woman. The professional education approach takes place within the Brazilian historical context, covering the legal, curricular and training spheres. This is a case study using the qualitative method, based on content analysis (BARDIN, 2016) of the data collected through a questionnaire, applied to teachers of professional education at CTISM. To infer about perceptions regarding gender relations, the presence and performance of women teachers in professional education, as well as the influence of gender in the construction of teacher identity. The results of this study demonstrate that the gender discussion is marked by the subjects' place of speech, influenced by symbolic and social constructions, built by agents and institutions within a society constituted on the oppressive roots represented by patriarchy-racism-capitalism. The social contribution of this work consists in the search for a more just and egalitarian society since it proposes to analyze the real gender relations within an environment of professional education culturally belonging to and for men.

Keywords: Professional Education – gender and women – gender relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação da construção social – agentes e instituições	41
Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo as “leis orgânicas” 1942 - 1946	102
Figura 3 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961	104
Figura 4 – Ponto de intersecção para as características dos participantes da pesquisa	146
Figura 5 – Bloco de perguntas fechadas sobre as relações de gênero entre docentes – perguntas de 2.18 a 2.25.....	149
Figura 6 – Lugar de fala dos sujeitos da pesquisa	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Parâmetros utilizados para a codificação do registro dos dados	37
Tabela 2 – Características dos sujeitos da pesquisa.....	145
Tabela 3 – Contato prévio dos participantes com estudos de gênero	147
Tabela 4 – Pergunta e respostas da questão 3.1 do questionário.....	150
Tabela 5 – Pergunta e respostas da questão 3.2 do questionário.....	152
Tabela 6 – Pergunta e respostas da questão 3.3 do questionário.....	153
Tabela 7 – Pergunta e respostas da questão 3.4 do questionário.....	154
Tabela 8 – Pergunta e respostas da questão 3.5 do questionário.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM - 2020 .. 143
- Gráfico 2 – Representação da predominância das palavras na narrativa dos sujeitos nas respostas do bloco de perguntas abertas e discursivas 156
- Gráfico 3 – Representação da predominância do tema na narrativa dos sujeitos nas respostas do bloco de perguntas abertas e discursivas 156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
c/c	culminado com
CC	Código Civil
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ensino e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CP	Código Penal
CPD	Centro de Processamentos de Dados
CTISM	Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria
DDHC	Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão
DDMC	Declaração de Direitos da Mulheres e da Cidadã
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
JCrim	Juizados Especiais Criminais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais; e o + (mais) refere-se a Transgênero, Two-Spirit (dois espíritos), Questionando, Assexuais, Aliado, Pansexuais e demais.
LMP	Lei Maria da Penha
LP	Linha de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PEG	Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica
PPGEPT	Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RS	Rio Grande do Sul
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sest	Serviço Social em Transportes
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
SUSP	Sistema Único de Segurança Pública
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	27
1.1.	PROBLEMA/QUESTÃO NORTEADORA.....	31
1.2.	OBJETIVOS	32
1.2.1.	Objetivo Geral	32
1.2.2.	Objetos Específicos.....	32
2.	JUSTIFICATIVA	33
3.	METODOLOGIA	34
4.	Capítulo 1: História das Mulheres: agentes e instituições.....	40
4.1.	“ <i>Malleus Maleficarum</i> ” – Mulheres e Igreja	42
4.2.	“ <i>The Handmaid’s Tale</i> ” – Mulheres e Estado	55
4.3.	“O Anjo do Lar” – Mulheres e Família.....	70
4.4.	Ruby Bridges – Mulheres e Escola	81
5.	Capítulo 2: Educação Profissional no Brasil e o <i>locus</i> da pesquisa.....	93
5.1.	Breve história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	94
5.2.	História do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.....	117
6.	Capítulo 3: Implicações sociais e reflexos da historicização da mulher.....	123
6.1.	Mulheres no Mundo do Trabalho.....	124
6.2.	Relações de Poder: “ <i>zugzwang</i> ” uma jogada forçada.....	132
6.3.	Referências e Inferências: análise dos dados.....	141
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
8.	REFERÊNCIAS	164
9.	APÊNDICE A – Autorização Institucional	174
10.	APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade.....	175
11.	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	176
12.	APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados.....	177
13.	APÊNDICE E – Análise de conteúdo das questões abertas e discursivas ...	180
14.	ANEXO A – Comprovante de registro, trâmite e aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa	183
15.	ANEXO B – Questionário: Sujeito A	186
16.	ANEXO C – Questionário: Sujeito B	191

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “Existência e Permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica”, está vinculada à linha de pesquisa de Formação Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, e é fruto das inquietudes que me acompanham ao longo da minha trajetória de vida, e da minha (re)construção como pessoa, profissional, mulher e feminista. De forma breve, compartilho um pouco da minha trajetória de vida e como ela me conduziu à esta pesquisa, para demonstrar que além de relevância científica e social, este trabalho representa uma realização pessoal.

Minhas memórias iniciam-se após a conclusão do curso de graduação em Direito em 2009, seguido por um período de incertezas profissionais e pessoais, somadas ao término de um relacionamento abusivo que, ao todo, teve duração de seis anos. No ano de 2012, fui diagnosticada com Depressão e Compulsão Alimentar, o que me fez engordar 48 kg, afetando minha autoestima e minhas relações interpessoais. Após passar três anos em um limbo existencial, sem perspectiva, sem motivação e sem vida, busquei auxílio e tratamento. Após a intervenção psiquiátrica, psicoterapêutica, atividade física e orientação nutricional, em 2014, retomei minha vida, meus sonhos e projetos e, dentre eles, retornar à vida acadêmica e profissional.

Com este intuito, concluí, em 2016, o curso de Especialização em Ciências Penais e Criminologia. Mas percebi, no decorrer da minha prática como advogada que o mundo da advocacia, como eu conhecia, já não me pertencia mais. E que o papel transformador que eu queria exercer no mundo só seria possível por meio da docência. Desta forma, ingressei, no ano de 2018, no Programa Especial de Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria, criado para conferir uma formação docente aos profissionais graduados em bacharelados. Hoje, costumo dizer que foi no PEG que eu nasci professora ou que a professora nasceu em mim, pois a conclusão do curso, como uma segunda graduação, uma licenciatura, foi o divisor de águas na minha vida.

Durante o curso, conheci e me identifiquei com a visão de mundo do meu orientador, Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira, o que me levou ao mestrado ainda no ano de 2018. Contudo, o viés da minha pesquisa ainda não estava definido e eu ainda

buscava um tema que me movesse como pesquisadora e como ser humano. Com o afastamento de meu orientador para estágio pós-doutoral em Coimbra, Portugal, senti a necessidade de buscar um tema que me aproximasse da minha coorientadora, a Prof.^a Dra. Márcia Eliane Leindcker da Paixão, que em nosso primeiro encontro, convidou-me para participar do ELAS – Grupo de Estudos Feministas. E foi exatamente neste ponto da minha vida, participando do grupo, pesquisando sobre gênero, mulheres e feminismo, com o apoio, carinho e incentivo das integrantes do grupo que nasceu esta pesquisa: - estudar as relações de poder, conquista de espaços e o empoderamento das mulheres está imbricado com minha trajetória de vida. Posso dizer, seguramente, que esta pesquisa me escolheu.

No decorrer do mestrado, na medida que fui cursando as disciplinas e percebendo a constituição do espaço no qual eu estava inserida, percebi que o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) era um terreno fértil para o estudo das relações de gênero e das mulheres docentes, pois é um local predominantemente habitado por homens, estabelecido por cursos destinados para homens, dirigido e coordenado majoritariamente para e por homens. Essa ordem sobre o elemento comum, o homem, precisava ser estudada e desconstruída.

Acredito que a arte de questionar é o que desacomoda a estabilidade social e move pesquisadores e pesquisadoras. Sendo assim, interessava-me saber por que as mulheres docentes eram minoria no CTISM? Por que não ocupavam os espaços de poder? Quem (ou o quê) instituiu tal ordem e, como eu poderia mudar isso?

A partir dessas indagações e inquietudes, decidi investigar sobre a existência e a permanência das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como grande objetivo explorar o reconhecimento e o pertencimento das mulheres a este espaço de formação profissional dominado por homens. Desta forma, a escolha e delimitação do tema, além das justificativas pessoais já apresentadas, visa também contribuir socialmente ao expor um ponto sensível das relações de gênero. E ainda, contempla o objetivo específico referente à formação docente e à diversidade que embasa as investigações na formação de conceitos e identidades em educação profissional e, na formação dos sujeitos docentes e diversidade étnico-cultural.

A escolha do título “Existência e Permanência: um estudo das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica”, também foi inspirado na obra *A Dominação*

Masculina: a condição feminina e a violência simbólica de Pierre Bourdieu, na qual o autor defende a teoria da (des)historicização da mulher, sendo necessário considerar

[...] a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina [...] uma ‘história das mulheres’, que faz aparecer, mesmo à sua revelia, uma grande **parte de constância, de permanência**, se quiser ser consequente, tem que dar lugar, e sem dúvida o primeiro lugar, à história **dos agentes e das instituições** que concorrem permanentemente para garantir essas permanências, ou seja, Igreja, Estado, Escola, etc. cujo peso relativo e funções podem ser diferentes, nas diferentes épocas. Tal história não pode se contentar com registrar, por exemplo, a exclusão das mulheres de tal ou qual profissão, de tal ou qual carreira, de tal ou qual disciplina; ela também tem que assinalar e levar em conta a reprodução e as hierarquias [...]” (BOURDIEU, 2017, p. 117) – grifos meu.

Contudo, a literalidade do termo “constância” utilizado pelo autor, imprime a ideia de algo que ocorre repetidas vezes no tempo e no espaço. Entendo ser mais adequado à proposta do estudo o termo “existência” que considera a própria forma de existir. Haja visto que antes mesmo de se avaliar a repetição das mulheres em espaços hegemonicamente masculinos, é necessário observar se de fato elas existem nestes espaços. E, não basta apenas a despreziosa presença, com o simples fato de preencher ou ocupar um determinado espaço. Mas, sim, a natureza humana e existencial dessas mulheres, suas capacidades de ação e transformação, de reconhecimento pelos pares e de pertencimento a esses espaços.

Sendo assim, o presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao breve estudo da história das mulheres, dentro da estrutura proposta por Bourdieu (2017) que considera os agentes e as instituições sociais como responsáveis pela reprodução e pela hierarquia de dominação. Assim, o estudo parte da construção social da mulher e a influência dos agentes das instituições sociais representadas pela Igreja, Estado, Família e Escola, em diferentes épocas históricas, considerando os distintos contextos políticos e econômicos.

O segundo capítulo conta com um breve estudo da educação profissional no Brasil: origem, evolução e contemporaneidade. Em conjunto com o contexto histórico-social do *locus* da pesquisa, suas adversidades e peculiaridades, para perceber a influência do local nos dados coletados na pesquisa, com a crença de que os dados sofrem influência e refletem o local onde são produzidos/coletados.

Por fim, o terceiro capítulo é responsável pelo estudo dos reflexos da construção social da mulher, moldada pelos agentes e instituições, inicialmente analisados, sobretudo pelo fato de como essas construções influenciaram a mulher no mundo do

trabalho, seguida da análise das relações de poder imbricada às relações de gênero. Com o intuito de fornecer o aporte teórico necessário para a análise dos dados coletados, momento final do capítulo, no qual são confrontados os dados, as realidades e a construção social da figura simbólica da mulher.

Cabe ainda, o esclarecimento de que em razão da pandemia do vírus Sars-Cov-2, as atividades presenciais da Universidade Federal de Santa Maria foram suspensas e, que devido às incertezas e dificuldades na adaptação da nova realidade a defesa da dissertação precisou ser adiada, necessitando assim de um reajuste no cronograma inicial. O que possibilitou um maior aprofundamento na pesquisa, especialmente no que concerne a pesquisa bibliográfica. Este fato colaborou para o amadurecimento da pesquisadora, possibilitando uma abordagem mais analítica e significativa nos capítulos 2 e 3, como resultado tem-se um trabalho que, além do compromisso técnico e científico, reflete também o crescimento acadêmico e a capacidade crítica e reflexiva.

Ao se propor um estudo sobre gênero, o primeiro impasse que se apresenta é o seu caráter conceitual, pois para muitas pessoas, gênero é concebido sob um aspecto biológico: feminino e masculino. Refuta-se essa ideia reducionista e simplista, em razão da complexidade e das diversas categorizações históricas que concebem o gênero sob diferentes aspectos. Compartilho do pensamento defendido por Heleieth Saffioti de que “gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47), em convergência com Guacia Lopes Louro, ao esclarecer que “não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2014, p. 26). Essa conceituação percebe o gênero sob um aspecto social, reconhece os privilégios e a dominação do homem em relação à submissão e à exploração da mulher. Em adição, Marcia Tiburi, ainda define privilégios como “as vantagens provenientes de posições sociais, políticas, econômicas, de gênero, raciais e etárias” (TIBURI, 2018, p. 108).

O protagonismo das mulheres, esbarra em questões históricas e sociais, sua existência e permanência são reflexo dessas e do fato de que, a mulher foi relacionada como sendo “o outro” (BEAUVOIR, 2016) o chamado segundo sexo, uma classificação baseada exclusivamente no sexo-gênero. Na perspectiva da análise de Simone de Beauvoir, o homem assume a posição como primeiro/principal na hierarquia social.

Nesse entendimento, a mulher é o outro, visto como menor, subalterno que está a serviço dos homens.

A busca pela igualdade de gênero é um tema latente, pois apesar da previsão constitucional prevê como direito e garantia fundamental o preceito de que “homens e mulheres são iguais” (Art. 5^a, I /CF88), a letra fria da lei não passa de um conceito formal, ainda muito distante do direito e da garantia de fato almejada.

Assim, antecipadamente são arguidas três hipóteses que são confirmadas ou refutadas ao final da pesquisa, quais sejam:

1. Apesar dos avanços, lutas e conquistas sociais, o patriarcado capitalista, baseado na (re)produção de costumes e representações, mantém suas garras fincadas na manutenção do simbólico social;
2. Os paradigmas institucionalizados da submissão e inferiorização da mulher ainda são reforçados e naturalizados;
3. Os espaços de poder (espaços políticos) ainda são hegemonicamente masculinos.

Por fim, cabe ressaltar que eu, por meio dessa pesquisa buscou restituir à mulher a seu lugar de direito, combatendo os silenciamentos, restabelecendo as vozes, a liberdade e o livre pensar. Então, por ser uma pesquisa sobre e de mulheres, a justiça que se faz é trazer em seu aporte bibliográfico obras majoritariamente escritas por mulheres, autoras que carregam na sua fala/escrita o lugar que as constitui como cidadãs de seu tempo.

1.1. PROBLEMA/QUESTÃO NORTEADORA

Como docentes do Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria percebem a existência e a permanência das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Estudar a presença e atuação das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

1.2.2. Objetos Específicos

1.2.2.1. Analisar o contexto histórico-conceitual e as políticas que envolvem as questões de gênero;

1.2.2.2. Inferir a análise de conteúdo referente às percepções dos docentes quanto às questões de gênero;

1.2.2.3. Propor uma reflexão dos paradigmas de gênero na Educação Profissional e Tecnológica.

2. JUSTIFICATIVA

O Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEPT/UFSM) – Mestrado acadêmico, possui como uma de suas linhas de pesquisa a Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa da mestranda/pesquisadora. Possui ainda, em seus objetivos específicos, o quesito da “formação docente e diversidade” que embasa pesquisas com foco na formação de conceitos e identidades em educação profissional e, também, na formação dos sujeitos docentes e da diversidade étnico-cultural. A partir desse embasamento é que se dá a subsunção entre os requisitos institucionais e acadêmicos e o estudo sobre a presença e a atuação das mulheres docentes da educação profissional no Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria – CTISM. A delimitação para o estudo, deu-se em razão do PPGEPT/UFSM estar vinculado ao CTISM, justificando o recorte da pesquisa ao *locus* em que está inserida. A pesquisa possui relevância científica, pois utiliza métodos investigativos para apurar e analisar os resultados coletados, além de uma relevância social, pois com a pesquisa foi possível perceber a mulher docente no CTISM, suas contribuições, visibilidade e atuação. E, ainda, como essas mulheres são percebidas pelos seus pares no ambiente de formação profissional. A pesquisa não demandou recursos financeiros, pois contou com estrutura e serviços prestados pela própria Universidade, sendo o instrumento utilizado para coleta de dados enviado pelo Centro de Processamento (CPD) da UFSM, para o *Portal do Professor* de todos e todas docentes da educação profissional do CTISM. O tempo para conclusão da pesquisa foi o mesmo tempo que a mestranda/pesquisadora teve para conclusão do Mestrado e defesa da dissertação, até janeiro de 2021.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso pela abordagem qualitativa, estruturado em quatro (4) etapas/fases que contemplam os quesitos de contextualização, coleta e análise de dados, construção e suporte teórico. Todas as etapas contam com as pesquisas do tipo bibliográfica e documental para a construção histórica e sociocultural das relações de gênero na educação profissional no Brasil e no *locus* da pesquisa. Estudei a constituição do CTISM, pois considero o *locus* da pesquisa relevante para a percepção da influência do local nos resultados dos dados.

A última etapa é a aplicação do instrumento de coleta e a análise de dados. O questionário *online* foi aplicado via Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM, encaminhado para o *Portal do Professor* dos docentes da educação profissional do CTISM. O questionário, que se encontra disponível no APÊNDICE-D, está estruturado em duas sessões, com o total de vinte e uma (21) perguntas mistas (abertas e fechadas); na primeira seção há perguntas fechadas, dezesseis (16) perguntas no total, de múltipla escolha com algumas complementações descritivas curtas para qualificar e caracterizar os participantes. Já a segunda seção do questionário conta somente com perguntas abertas discursivas, cinco (5) perguntas no total, em que todos e todas voluntários/voluntárias tiveram que discorrer suas percepções, experiências e vivências a respeito das questões e das relações de gênero como docente da educação profissional no CTISM. Para análise dos questionários respondidos, foi utilizado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com a codificação, categorização e inferência.

Ressalvo que todos os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos contidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, foram rigorosamente observados, ponderando sobre os riscos e zelando pelo respeito aos/às participantes. Também, a documentação pertinente foi previamente apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com o Parecer número 3.778.284 e Certificado de Apresentação da Apreciação Ética (CAAE) número 25278619.7.0000.5346

As pessoas participantes da pesquisa (público-alvo) são os/as docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Atualmente, o CTISM conta com um total de cinquenta e nove (59) docentes, conforme

informações fornecidas pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da instituição. Desse total, vinte (20) são mulheres e trinta e nove (39) são homens.

Em razão do CTISM possuir diferentes níveis de formação, como Graduação, Educação Profissional, Ensino à Distância e Pós Graduação e, a mestranda/pesquisadora pertencer ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, o estudo se concentra na Educação profissional nas modalidades integrado, subsequente e PROEJA. A modalidade integrada refere-se à educação profissional técnica de nível médio, que ocorre de forma articulada e integrada a um projeto pedagógico conjunto. Já a modalidade subsequente refere-se a uma formação técnica e profissional posterior à conclusão do nível médio. E, o PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de jovens e adultos, que tem o objetivo de oferecer uma formação profissional, juntamente com a conclusão da educação básica e é destinado para pessoas que não tiveram acesso ou condições de concluir a educação básica na idade regulamentar, ou seja, até os 18 anos.

Ainda, o CTISM conta com docentes que atuam somente no Ensino Médio e, como o foco são os docentes da educação profissional, optei em excluir da pesquisa estes docentes.

Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta pela autora Laurence Bardin (2016), a qual elege a análise de conteúdo como uma “técnica de ruptura” na qual são adotadas múltiplas técnicas que se baseiam em uma hermenêutica controlada, com fundamentação na inferência. A presente pesquisa, concentra-se na “análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e bases de dados, etc.” (BARDIN, 2016, p. 31). Dessa forma, “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. (HENRY; MOSCOVICI, 1968 *apud* BARDIN, 2016, p. 38).

Salienta-se que a análise de conteúdo e análise linguística não são equivalentes, posto que a análise linguística se detém na análise da língua e da fala. Enquanto a análise de conteúdo se dedica à análise das significações e, “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras” (BARDIN, 2016, p. 50).

Com essa proposta, o presente estudo possui como unidade de registro (documento) o questionário, dividido em duas sessões: na primeira seção são perguntas

fechadas; com a possibilidade de complementação com respostas curtas; e na segunda seção são perguntas abertas inteiramente discursivas. Sendo assim, os critérios de análise serão diferentes, pois cada seção demanda métodos e técnicas diversas.

Ainda, a opção do questionário como instrumento de coleta dos dados se justifica por atender aos critérios de conveniência e operacionalidade, pois não seria viável entrevistar todos os docentes da educação profissional do CTISM em tempo hábil para conclusão da pesquisa. E, com o questionário, ainda é possível manter o caráter exploratório (análise exploratória ou *fishing expeditions*) que permite o processo dedutivo e possibilita estabelecer ligações entre os conteúdos abordados.

Os métodos utilizados para conduzir as análises foram: codificação, categorização e inferência. A **codificação** “corresponde a uma transformação [...] que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da expressão” (BARDIN, 2016, p. 131). As perguntas fechadas foram codificadas para realizar a caracterização dos/as participantes da pesquisa.

Saliento que o estudo não é quantitativo, em razão da codificação servir apenas para apresentar indicadores. Pois, considera-se que “a análise qualitativa, que é maleável no seu funcionamento, deve ser também maleável na utilização dos seus índices”. (BARDIN, 2016, p. 145). E ainda, “o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência [...] ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc!)”. (BARDIN, 2016, p. 146). E por fim, “a característica da análise de conteúdo é a inferência [...] quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos”. (BARDIN, 2016, p. 146). Todos esses esclarecimentos são necessários para corroborar com o fato de que o simples uso de números não serve para caracterizar um estudo quantitativo, e que os números citados no trabalho serviram apenas como base para o estudo qualitativo da inferência de significados.

Já a codificação das perguntas abertas, contou com a categorização, contagem e frequência pela codificação dos seguintes registros: a) palavra, em razão da frequência (número de vezes) que aparece nas respostas; b) tema, apreciado a partir de cada uma das perguntas, como exemplo, igualdade e desigualdade de gênero, pois a codificação do tema serve “para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de va-

lores, de crenças, de tendências, etc.” (p. 135); c) personagem, indicados como mulher, homem ou não declarante, para validar ou invalidar as diferenças e desigualdades reconhecidas nos discursos em razão do gênero; d) coocorrência e pela associação, quando os termos “mulher” e “homem” aparecem juntos.

Os parâmetros propostos são:

Tabela 1 – Parâmetros utilizados na codificação do registro dos dados da pesquisa.

Palavras	<ul style="list-style-type: none"> - Dúvida (ex.: acho, talvez, quem sabe, etc.) - Certeza (ex.: sim, certamente, claro, etc.) - Negação (ex.: não, nunca, jamais, etc.) - Opinião (ex.: penso, sei, acredito, etc.)
Tema	<ul style="list-style-type: none"> - Gênero - Discriminação (desigualdade e diferença) - Assédio
Personagem	<ul style="list-style-type: none"> - Homem - Mulher
Coocorrência	<ul style="list-style-type: none"> - Homem/mulher - Igualdade/Desigualdade - Certeza e Dúvida = claro/talvez

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A **categorização** do tipo estruturalista proposto por Bardin (2016) contempla duas etapas: 1ª. O inventário: isolar os elementos; 2ª. A classificação: repartir os elementos e, por tanto, procurar ou impor certa organização às mensagens. Dessa forma realizei a categorização somente com algumas perguntas da primeira seção do questionário. A categorização ocorre, também, em virtude do gênero (inventário) e com os seguintes elementos: faixa etária, nível e área de formação, modalidade da atuação e, tempo de Instituição. Dessa forma, a categorização é realizada pelo gênero e pelas características que expressam elementos constitutivos importantes para a percepção da posição social dominante entre os docentes do CTISM. Com essa categorização,

foi possível a avaliação das predominâncias além de estabelecer algumas significações em torno das posições de poder e das relações de gênero.

Isso se mostra importante para o trabalho, pois entendo “que a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente” (BARDIN, 2016, p. 149)

A **inferência** é um “tipo de interpretação controlada” (BARDIN, 2016, p. 167), e necessita que sejam estabelecidos alguns parâmetros guias, como o polo de análise e as variáveis de inferências. Assim sendo, a inferência ocorreu somente nas perguntas abertas da 2ª seção do questionário, pois conforme Bardin a inferência se apoia “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação [...] a mensagem” (BARDIN, 2016, p. 165). Obedecendo os parâmetros guias, o polo de análise será o emissor e a emissora, ou seja, quem proferiu a mensagem, ou no caso, a pessoa que respondeu ao questionário. A partir da mensagem (respostas) a análise se concentrará em suas significações, procurando extrair valores, símbolos, imaginários, mitos, crenças, etc. No intuito de inferir variáveis que demonstram machismo, sexismo, desigualdade, poder, hierarquia, etc.

As perguntas de respostas curtas, da 1ª seção do questionário, que correspondem à questionamentos sobre: estudo de gênero, tratamento diferenciado, influência do gênero nas atribuições profissionais, assédio e privilégios em razão do gênero, serão analisadas a partir da técnica de análise da enunciação, que “apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado” é uma técnica não hermética que pode ser adaptada a diferentes materiais (BARDIN, 2016, p. 217). E ainda, esta técnica defende que “o discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerência, de imperfeições” (BARDIN, 2016, p. 218). Com essa técnica, pretendeu-se analisar as respostas curtas, cruzando com as demais respostas fornecidas, justamente para a detecção das contradições, das incoerências e das imperfeições.

Algumas perguntas contidas no questionário, não foram submetidas a nenhum método ou técnica. Foram utilizadas apenas para identificação, viabilizando as demais análises propostas: são principalmente, perguntas resguardadas pelo sigilo e não identificação do(a) voluntário(a) da pesquisa.

4. CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DAS MULHERES: AGENTES E INSTITUIÇÕES

Este capítulo é dedicado ao estudo da mulher na sociedade, com base no modelo de análise proposto por Bourdieu que busca “[...] empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola, etc. [...]” (BOURDIEU, 2017, p. 118). É importante salientar que a razão ao adotar a classificação sugerida pelo autor fez-se, unicamente, pela forma didática da abordagem do assunto, pois falar da história das mulheres é falar da história da própria humanidade. Para tanto, ao abordar o tema, optou-se em utilizar a divisão do autor e trazer a construção histórica da mulher com base nestes quatro importantes pilares sociais: Igreja, Estado, Família e Escola. Mesmo aderindo a essa proposta de classificação/divisão temática, não foram utilizadas as ideias e o ponto de vista de Bourdieu, pois seu lugar de fala é a de um homem, europeu, branco que fez sua análise de um lugar privilegiado dentro de sua época. O mundo, sua construção e história são muito maiores do que aquilo que se vê e se pensa e o principal intuito deste trabalho é trazer a visão das mulheres sob o próprio protagonismo das mulheres.

Para justificar essa classificação, o autor sustenta que “é na Família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem” (BOURDIEU, 2017, p. 120). Dessa forma, percebe-se como a mulher foi (e ainda é) confinada à vida doméstica, aos cuidados do lar, da prole e do marido.

Já a Igreja, para Bourdieu, é a responsável pelas “estruturas históricas do inconsciente” (BOURDIEU, 2017, p. 120), por meio de textos sagrados, liturgias e espaço/templo sacro. Responsável por estabelecer uma estrutura que reforça a hierarquia e legitima a submissão, coloca a mulher como segunda e/ou como inferior. Premissas construídas do *gênesis* até Jesus Cristo, a imagem construída da mulher flutua sempre entre o profano e o sagrado, entre Eva e Maria.

A respeito da Escola, Bourdieu (2017) afirma que, mesmo apartada da Igreja, a Escola continua transmitindo e reforçando os pressupostos patriarcais de hierarquia. O autor acredita que a escola é responsável por criar/reforçar “tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de

si mesmo”. (BOURDIEU, 2017, p. 121). E, com essa mentalidade, surgiu a segregação sexual da mulher, do ambiente de ensino/formação no mundo do trabalho. E, finalmente, o Estado, que

[...] veio para ratificar e reforçar as prescrições e proscricões do patriarcado privado com as de um patriarcado público, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regular a existência quotidiana da unidade doméstica. (BOURDIEU, 2017, p. 122)

Contudo, por razões didáticas e para construção deste trabalho optou-se por abordar os agentes e as instituições de acordo com a seguinte ordem: Igreja, Estado, Família e Escola. A importância em propor essa abordagem baseada na (des)historização reside no fato de que qualquer recorte proposto para a história das mulheres sempre estará prejudicado, pois a história das mulheres é a história da humanidade, o que ocorreu é que esta última sempre foi contada pelos homens e, desse processo, a mulher sempre foi excluída, silenciada e invisibilizada.

Por essa perspectiva histórica, a mulher é um ser social, um ser construído dentro do sistema de agentes e instituições, responsáveis pela ordem social. Permeando e trespassando de maneira transversal e central as estruturas que se confundem, afastam-se e se aproximam de modo que tudo se torna um. A figura abaixo explicita o pensamento social construído.

Figura 1. Relações: Construção da ordem Social - agentes e instituições.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.1. “MALLEUS MALEFICARUM” – MULHERES E IGREJA

Se se recusa a Maria o caráter de esposa é para Ihe exaltar mais puramente a Mulher-Mãe. Mas é somente aceitando o papel subordinado que Ihe é designado que será glorificada. ‘Eu sou a serva do Senhor’. Pela primeira vez na história da humanidade, a mãe ajoelha-se diante do filho; reconhece livremente a própria inferioridade. É a suprema vitória masculina que se consuma no culto de Maria: é a reabilitação da mulher pela realização de sua derrota.

(Simone de Beauvoir)

Ao propor a investigação da construção social da mulher a partir da instituição Igreja e de seus agentes, é necessário esclarecer que a análise se centra na Igreja católica romana, haja visto ser a maior representação religiosa no Brasil. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE coletados no Censo de 2010, o percentual da população por grupos religiosos declarados como católicos romanos representa 65,0%; seguido de 13,4% de evangélicos pentecostais/neopentecostais; 8,0% declararam-se sem religião; 4,9% evangélicos não determinados; 4,1% evangélicos de missão; 2,7% pertencem a outras religiosidades; 2,0% espíritas; e por fim, os/as declarados/as como umbandistas e candomblecistas não pontuaram expressivamente na pesquisa. Sendo assim, neste trabalho, sempre que houver referência à Igreja, considera-se a Igreja católica.

É importante esclarecer que a análise parte da Idade Média e que não foram analisados textos religiosos nem escrituras sagradas, posto que o objetivo do estudo é analisar a construção social da mulher a partir da Igreja como instituição social e não a partir de escrituras sacras. Para tanto, foram utilizadas as falas e as interpretações sociais em diferentes momentos da história, com ênfase na voz das mulheres. Isso reforça a ideia de que a combinação entre o “sistema patriarcal que domina todas as estruturas e superestruturas políticas, econômicas e sociais, com o poder que têm as religiões coligadas contribui para a consolidação deste mundo vertical, machista e opressor” (L’ESGLÉSIA, 2005, p. 7). Dessa forma, a autora Ivone Gebara (2007) afirma que,

É como se, por séculos, as bases filosóficas e religiosas de nosso ser tivessem sido construídas partindo do masculino e agora resistissem às mudanças que se fazem necessárias. Isso mostra o quanto as religiões são processos complexos, formados pela interação de fatores conscientes e inconscientes e não apenas fruto de decisões racionais. (GEBARA, 2007, p. 13)

A autora Michelle Perrot (2017), ao abordar o tema “mulheres e religião”, parte da pergunta: - as mulheres têm alma? Questionamento relevante quando observa-se que, para o catolicismo, homens e mulheres possuem uma igualdade espiritual. Contudo, essa igualdade se dá somente no momento do Juízo Final. Apesar disso, não se pode atribuir a subalternidade das mulheres somente às religiões monoteístas, pois, antes mesmo do cristianismo, filósofos como Aristóteles já haviam teorizado sobre a natural inferioridade da mulher. Além disso, cabe ressaltar que até o século II, as relações entre homem e mulher no cristianismo eram muito equilibradas e que só a partir do século XVI, com o Concílio de Trento foi que a masculinização da Igreja se firmou. Mesmo assim, a construção das relações entre mulheres e religião é antagônica, pois se apresenta ao mesmo tempo como “poder sobre as mulheres e poder das mulheres” (PERROT, 2017, p. 83). Essa ambivalência pode ser observada da seguinte forma:

Poder sobre as mulheres: as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus. (PERROT, 2017, p. 83)

A justificativa baseada nas características biológicas dos sexos serve como tábula rasa para reforçar a desigualdade e validar a hierarquia, o que ocorre não somente na Igreja, mas em diversas estruturas sociais. A Igreja exerce poder sobre as mulheres também quando as priva do exercício das funções confiadas somente aos homens. Como exemplo, o clérigo é uma posição exclusivamente masculina. Dessa forma o catolicismo é “clerical e macho [...] eles detêm o poder, o saber e o sagrado”. E o que cabe às mulheres? “para as mulheres pecadoras: a prece, o convento das virgens consagradas, a santidade” (PERROT, 2017, p.84)

Quanto ao “poder das mulheres”, esse pode ser observado na Reforma Protestante, do século XVI, na qual uma das finalidades foi a de que todos e todas tivessem acesso livre à Bíblia. Para tanto, foi necessário alfabetizar as meninas. Desse modo, para cumprir com esse fim, foram criadas diversas escolas pela Europa e, em razão da religião, as mulheres começaram a saciar sua sede pelo saber. Considerando que “saber e poder andam de mãos dadas” (DEIFELT, 2003, p.268), as mulheres protestantes começam dar os primeiros passos na direção da reivindicação de seus direitos, por meio da alfabetização.

Contudo, é inegável a forte contribuição da Igreja na construção da ordem social e na segregação das mulheres, visto que o próprio relato da criação, o *gênesis*, marca o lugar da mulher, quando Deus cria Eva para fazer companhia a Adão no Paraíso. No momento da criação, a mulher aparece como secundária ou derivada, tendo sido criada para satisfazer o primeiro e em razão dele. Pois:

Eva não foi criada ao mesmo tempo que o homem; não foi fabricada com uma substância diferente, nem com o mesmo barro que serviu para moldar Adão: ela foi tirada do flanco do primeiro macho. Seu nascimento não foi autônomo; Deus não resolveu espontaneamente criá-la com um fim em si e para ser por ela adorado em paga: **destinou-a ao homem**. Foi para salvar Adão da solidão que ele lha deu, ela tem no esposo sua origem e seu fim [...]. E assim ela surge como uma presa privilegiada. (BEAUVOUIR, 2016, p. 201) – grifo meu.

Dessa forma, é criada a imagem da primeira mulher para o catolicismo, Eva a derivada e a pecadora, culpada pelo banimento do paraíso; Adão homem digno, arca com a pena imposta por Deus, em razão da transgressão cometida por Eva. Existe ainda quem acredite que o *gênesis* possua duas versões: uma na qual homem e mulher foram criados juntos, no mesmo momento. Outra, na qual a mulher foi criada a partir de Adão. A Igreja adotou a segunda versão.

Durante muito tempo os principais expoentes da teologia questionaram se as mulheres possuíam alma e se podiam ser salvas, afirmaram que todas as mulheres eram descendentes de **Eva (a segunda a ser criada, mas a primeira a pecar)** e que as mulheres teriam uma maior propensão ao pecado e à carnalidade. Argumentos como esses serviram para rebaixar a mulher e fazê-la questionar se realmente era criatura de Deus. (DEIFELT, 2003, p. 277) – grifo meu.

Com efeito, a imagem da mulher, construída pela Igreja ao longo da história, mostra um intrigante passeio entre o profano e o sagrado, quando a mulher ora era vista como bruxa, ora era tida como santa. Após a Idade Média, entre o fim do século XIV até meados do século XV, ocorreu, na Europa, um fenômeno, conhecido como “caça às bruxas”. Conforme Rosa Marie Muraro (2014), foram quatro séculos de repressão, perseguição e execução, principalmente às mulheres. Estima-se que mais de 100 mil mulheres foram queimadas vivas, após serem sentenciadas pela Igreja como bruxas ou feiticeiras.

Foi a partir do século XII, final da Idade Média, que o poder dos clérigos começou a ser questionado. Principalmente pelos hereges, adeptos a seitas subversivas e pelas mulheres, subjugadas pela Igreja que domina seus pensamentos e regula seus corpos. Somam-se ainda a esses fatores a fome, a guerra e as doenças da época, em especial a peste. Dessa forma edificou-se uma revolta prestes a explodir

dentro de um sistema feudal, baseado na hierarquia e na centralização, na qual a ordem precisava ser mantida. As primeiras ameaças à ordem estabelecida na época, são as comunidades, como exemplo, as “*beguinas*” descritas por Perrot (2017). Estas, eram compostas por mulheres que viviam juntas, em abrigos, e sobreviviam de esmolas e baixos salários, exercendo o ofício de tecelãs ou de cuidadoras de doentes. Sem serem ligadas à Igreja, sobreviviam por conta própria, inalcançadas pelo poder e controle clerical. Eram uma ameaça.

Uma das “*beguinas*” foi Marguerite Porete, que expressava sua arte e o seu livre pensar de maneira aberta e, dizia: “o amor de Deus não passa necessariamente pelos sacerdotes” (PERROT, 2017, p.88). Ela foi queimada em 1310, em Paris, por sua conduta e ideais. As mulheres eram coagidas a agirem dentro do padrão comportamental estabelecido pela Igreja que, baseada na submissão, podava seus atos, pensamentos e sentimentos. Chegavam a colocar algumas mulheres em estado de letargia em razão da imposição de tantos preceitos, como exemplo, elas precisavam realizar suas preces, exercer sua devoção, contemplação, penitências, jejuar para purificar o corpo, infligir dor a si mesmas para livrarem-se de seus pecados, dentre tantas outras ordens. Não raro, eram assoladas pelo estágio patológico da loucura. Porém, toda mulher com loucura ou desvio de conduta era vista como possuída pelo demônio. E portanto, “a solução é uma só: extirpar o mal, destruí-las, queimá-las” (PERROT, 2017, p.90).

Gebara (2007) apresenta outro exemplo de bruxa, a religiosa mexicana Juana Inês da Cruz, que não aceitava o fato de as mulheres serem mantidas à ignorância e na prisão doméstica sob a alegação de essa ser a vontade de Deus e da Natureza. Com objetivo de desconstruir a ordem estabelecida, tornou-se literata, poetisa e astrônoma, mas foi podada pela Inquisição no século XVII. Seus textos, obras e biblioteca foram queimados e ela foi forçada a reconhecer sua culpa perante os Inquisidores por não seguir os caminhos da Igreja. Restou condenada a trabalhos forçados e reclusos no Convento de São Jerônimo e morreu dois anos após sua condenação.

A autora Uta Ranke-Heinemann relaciona as perseguições aos prazeres carnavais e a impotência dos homens e, as mulheres passam a ser as culpadas pela tentação e pelos pecados incutidos pela Igreja. Em um primeiro momento, os homens se sentem manipulados e controlados pelos prazeres sexuais, posteriormente são assolados pelos episódios de impotência, em razão dos “amores satânicos”. Tomás de

Aquino ocupa uma posição importante para a formulação dessas questões ligadas à impotência sexual e culpava os demônios por esses males. Como Ranke-Heinemann (1996) elaborou, não precisou muito para que as mulheres fossem relacionadas ao demônio e, assim, passarem a ser culpadas. O Arcebispo Hincmar de Rheims, em uma de suas cartas escrita em 860, narrou que após as mulheres amantes se relacionarem com homens casados, elas lançavam feitiços e magias para que seu amante não conseguisse mais manter relações com sua esposa.

A crença dos poderes mágicos das mulheres sobre os homens adúlteros se alastrou até que em 1484, o Papa Inocêncio VIII nomeou, por meio da “Bula das feiticeiras”, dois inquisidores alemães, Heinrich Kramer e James Sprenger. Estes iniciam sua caçada em busca das mulheres que utilizavam algum método contraceptivo, para evitar ou para pôr fim à gestação. Pois, tal fato era considerado um pecado contra a natureza divina da reprodução, era uma transgressão punida com morte. Desnecessário dizer que a caçada causou pânico e histeria coletiva.

Os inquisidores alemães são os autores da obra *O martelo das feiticeiras – Malleus Maleficarum*, que serviu como bíblia-manual a todos os inquisidores da época. Um dos livros mais diabólicos e insanos da história, o “manual” legitima a tortura generalizada, como justificativa para obter confissões e denúncias. Preocupadíssimos com as questões de cunho sexual, os inquisidores agem com o aval do Papa Gregório I que, ao ser indagado por que os demônios agiam contra o ato sexual e não contra outros atos humanos nefastos, como exemplo, beber, roubar, matar, etc. O Papa responde, “por causa da repugnância do ato procriativo, e porque através dele o pecado original é transmitido a todos os homens”. (GREGÓRIO I *apud* RANKE-HEINEMANN, 1996, p. 246). Eis o bode expiatório, o pecado original do qual as mulheres sempre foram as culpadas. Mas por que se culpa somente a mulher por um ato que é cometido em conjunto com o homem?

Krames e Sprenger respondem à questão baseando-se em suas próprias experiências e “no testemunho verbal de pessoas merecedoras de crédito” (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 113), ou seja, na palavra de outros homens. Ainda justificam, baseados no que eles acreditam ser três atos da natureza: a língua, os Eclesiásticos e as mulheres. Explicam que os homens são capazes de utilizarem da língua para apaziguar multidões, pois “na língua dos sábios encontram-se a sabedoria” (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 113). Os Eclesiásticos são os clérigos e os homens religiosos,

ou seja, seres superiores. Já nas mulheres, existe uma certa perversidade e citam, para justificar a afirmação, o Eclesiástico 25 que diz: “não há veneno pior que o das serpentes; não há cólera que vença a da mulher. É melhor viver com um leão e um dragão que morar com uma mulher maldosa” (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 114). Culpam ainda as mulheres por serem mais “impressionáveis e mais propensas a receberem a influência do espírito descorporificado” (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 115). E, ainda, acrescentam que as mulheres são

[...] possuidoras de línguas traiçoeiras, não se abstêm de contar às suas amigas tudo o que aprendem através das artes do mal; e, por serem fracas, encontram modo fácil e secreto de se justificarem através da bruxaria. (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 115).

Dentre as mulheres perversas, classificadas pelos inquisidores de acordo com seus vícios, têm-se as movidas pela infidelidade, pela ambição e pela luxúria. Dessas, as últimas são “as mais profundamente contaminadas”, pois “ardentemente tentam saciar a sua lasciva obscena: as adúlteras, as fornicadoras e as concubinas” (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 121). Com esse pensamento, os inquisidores vão além, dada a conjuntura de serem lascivas, eles passam a acreditar que as bruxas copulavam com demônios e geram crianças destas relações. Assim, estenderam sua caçada também às crianças filhas/os de demônios e as parteiras que passam a ser vistas como as mais perigosas dentre as bruxas pois matavam e/ou ofereciam crianças recém-nascidas aos demônios.

De todo o livro *O Martelo das feiticeiras*, a terceira e última parte é a mais chocante, pois descreve todo o sistema processual inquisitório, prevendo as formas de instauração, de trâmite e de sentença. Os métodos são alicerçados no cerceamento de defesa e na tortura como método de confissão. Como exemplo, o instante logo após que a suposta bruxa é capturada, momento que caberá ao Juiz Inquisidor decidir “a questão de permitir-se à acusada ser defendida, e se deve ser examinada na câmara de tortura” (KRAMES; SPRENGER, 2014, p. 416). Se falassem, naquela época, sobre o princípio do devido processo legal e o direito à ampla defesa para as mulheres “bruxas”, elas achariam que nós da sociedade atual é que somos os/as insanos/as? Esse questionamento é necessário para se observar como toda construção social, necessariamente, reflete os pensamentos, os costumes e as ideias da época analisada.

Ao abordar o tema da “caça às bruxas”, Perrot (2017) questiona “de que são acusadas, afinal?” e responde “de muitas coisas, misturadas” (PERROT, 2017, p. 89). A autora centra sua explicação em três motivos principais das mulheres terem sido caçadas. O primeiro motivo refere-se ao fato de as mulheres oferecerem perigo aos médicos, profissão exclusiva dos homens, pois elas exerciam a cura por meio de chás, de poções e de elixires mágicos elaborados durante um ritual oculto, que nada mais era do que plantar, colher e macerar algumas ervas. O segundo motivo era, sem dúvida, o que mais causava alvoroço e preocupação para Igreja, pois, acreditavam que as mulheres praticavam uma “sexualidade subversiva” (PERROT, 2017, p. 89). Essa prática era ligada à idade, pois “muitas feiticeiras velhas fazem sexo” e/ou aos gestos, fazendo referência a posição sexual praticada pelas feiticeiras que invertiam a posição que a Igreja considerava a única possível “a mulher deitada, [e] o homem sobre ela” (PERROT, 2017, p. 89). Por fim, a terceira alegação era que “elas têm contato com o diabo” (PERROT, 2017, p. 90), dado que as mulheres tinham a pretensão ao saber, eram curiosas e desafiavam “todos os poderes: o dos sacerdotes, dos soberanos, dos homens, da razão” (PERROT, 2017, p. 90).

Após a perseguição, a tortura e a morte de muitas bruxas e hereges, a Igreja percebe que as mulheres não são bruxas de fato, pois não são capazes de transformar os homens em Bestas, também não copulam com o demônio, e nem são capazes de dominar as forças da natureza, provocando tempestades, raios, ventanias e caos. Mas para Igreja, algum mal as mulheres carregam, pois Adão foi expulso do paraíso por culpa da Eva; Sansão perdeu sua força por culpa da Dalila; Onã perdeu a vida por culpa da Tamar; dentre outros. Em inúmeras histórias bíblicas, as mulheres ocupam a posição de culpadas pelos males que assolam os homens. Assim, reforça-se a posição na qual a mulher é posta, pecaminosa, artilosa, manipuladora, e principalmente, sedutora.

Pitágoras, que é bem anterior aos padres da igreja, dentre os quais Tomás de Aquino foi um dos expoentes em termos sexistas, outrora afirmou “há um princípio bom que criou a ordem, a luz, o homem; e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher” (PITÁGORAS *apud* BEAUVOIR, 2016, p. 116). Desde o princípio para Igreja, a mulher foi criada para servir o homem e, neste regime de servidão, inclui-se até mesmo a “prostituição religiosa” (BEAUVOIR, 2016, p. 125). A esse respeito, Simone de Beauvoir (2016) descreve o que se acredita ter sido o início da prostituição.

No início do século V a.C., na Babilônia, o templo de Milita, era o lugar em que toda mulher, ao menos uma vez na vida, devia entregar-se sexualmente a um homem estranho e receber uma moeda pelo ato, que posteriormente deveria ser oferecida ao tesouro do templo. Após cumprir com sua obrigação, a mulher retornava ao lar para viver castamente, devota ao marido e a família. A tradição sexista e misógina começou muito antes de Cristo e o cristianismo é um dos seus filhos, que não inventou a misoginia, apenas a reconfigurou.

Na Grécia, existiam “jovens hospitaleiras” que residiam em templos perto do mar ou das ilhas, dedicavam-se a receber os estrangeiros, marinheiros, viajantes, etc. O dinheiro que as jovens recebiam em razão da “prostituição venal” era destinado ao culto e aos sacerdotes. (BEAUVOIR, 2016, p. 126). A Igreja despreza e relega às mulheres que se desvirtuam dos valores morais e cristãos, mesmo que às vezes, aceitá-las é um mal necessário em nome desses mesmos valores. Como São Tomás de Aquino declara:

Eliminai as mulheres públicas do seio da sociedade, e a devassidão a perturbará com desordens de toda espécie. São as prostitutas, numa cidade, a mesma coisa que uma cloaca num palácio; suprimi a cloaca e o palácio se tornará um lugar sujo e infecto (AQUINO *apud* BEAUVOIR, 2016, p. 144)

São artifícios de que a Igreja lança mão para manter o controle e o poder na sociedade, ora impondo os padrões, ora flexibilizando-os de acordo com a necessidade e a conveniência. Tendo sempre a mulher como arma para manobras, mantendo-a firmemente em posição inferior e submissa ao homem. Assim, ao longo da história, “a Igreja tem evidenciado um esforço de refinamento das técnicas sociais conducentes a manter, embora disfarçadamente, a mulher submissa ao homem” (SAFFIOTI, 2013, p.143).

Dentro dessa análise, Heleieth Saffioti (2013) apresenta alguns trechos coletados nas Encíclicas Papais que corroboram sua afirmação, como exemplo, em 1891, Leão XIII expressa que “o que um homem válido e na força de idade pode fazer, não será equitativo exigí-lo de uma mulher ou de uma criança” (SAFFIOTI, 2013, p.143). A imaturidade, o pouco juízo, a tolice e a ingenuidade da infância são assemelhados às características de uma mulher.

Em 1930, Pio XI afirma que “a hierarquia no grupo familiar se faz segundo o preceito bíblico de que o homem é a cabeça, e a mulher o coração” (SAFFIOTI, 2013, p.45). Percebe-se, poeticamente, o coração como responsável pelas emoções e a

cabeça responsável pela razão, a Igreja confere ao homem “o governo da casa e da mulher”. Legitima essa estrutura familiar como válida, inatacável e abençoada, em outras palavras, naturaliza a submissão da mulher.

A Igreja enclausura a mulher ao lar, as funções da vida doméstica e a servidão. Ao ponto de, em 1959, propor no Código Social de Malines, que fosse outorgado às mulheres “uma indenização à mãe no lar” (SAFFIOTI, 2013, p.155). Ora, conferir indenização é reconhecer a falta, ruptura ou cerceamento de um direito, pois “a indenização significa uma compensação por um prejuízo sofrido” (SAFFIOTI, 2013, p.155/156).

Somente com João XXIII, em 1963, é que a Igreja católica demonstra os primeiros sinais de reconhecimento, referindo-se a mulher como uma “pessoa plena de dignidade, consciente de que deve conquistar, legitimamente, seu lugar de ser humano na sociedade” (SAFFIOTI, 2013, p.157). Salienta-se que mesmo reconhecida, a mulher ainda precisava travar embates e conquistas para garantir seu lugar na sociedade. Posteriormente, em 1999 no Congresso dos Patriarcas e Bispos católicos, ocorrido no Líbano, os presentes escreveram uma carta destinada às mulheres com o seguinte teor:

Vós desfrutais de um papel privilegiado na família, na sociedade e na Igreja... A Igreja está edificada em distintos campos do apostolado graças à vossa dedicação. Vós estais sempre dispostas a servir, a participar da vida da Igreja, em suas celebrações, em suas atividades, em suas assembleias, segundo os talentos e as capacidades de que o Senhor as tem dotado. Por isso vos agradecemos e trabalharemos convosco para que cada mulher obtenha seus direitos, possa cumprir a tarefa escolhida por Deus e realizar plenamente sua missão privilegiada na sociedade e na Igreja. (BOTAM, 2005, p. 50)

A carta, além de ter sido escrita por homens, reforça a posição da mulher como serva, não só dos homens como também da instituição, realizando sua missão privilegiada destinada por Deus de acordo com os talentos e capacidades que lhe foram dados. Não se vislumbra a ideia da igualdade de condições e de acesso aos espaços, mas, sim, a superficialidade dos dons divinos e dos privilégios.

Irretocável a conclusão de Beauvoir (2016) ao perceber que “numa religião em que a carne é maldita, a mulher se apresenta como a mais temível tentação do demônio” (BEAUVOIR, 2016, p. 134). Assim ocorreu com Eva, com as bruxas, com as prostitutas, enfim, com as mulheres. Mas a mulher-pecadora foi redimida pela mu-

lher-mãe “ante a Eva pecadora, a Igreja foi levada a exaltar a Mãe do Redentor” (BEAUVOIR, 2016, p. 139). A maternidade é vista como uma vocação e um fim para as mulheres e, é praticamente uma condição de existência. Encerrou-se a mulher neste papel com a falsa ilusão de serem seres abençoados pelo dom da concepção, gerar vidas, procriar. Mesmo assim, a fecundidade da mulher é encarada como uma virtude passiva, pois depende do homem. Mesmo quando a mulher encontra sua rendição como mulher-mãe, ainda assim, esta é condicionada ao homem, dado que “ela é a terra e o homem, a semente” (BEAUVOIR, 2016, p. 204)

Outro aspecto interessante refere-se às imagens e as representações das santas católicas que retratam sempre uma imagem subalterna e servil, com o olhar voltado para baixo, para o céu ou para o nada, inexpressivas, com o rosto cândido ou em lágrimas pela dor ou sofrimento. Até seus nomes tem conotação servil, como por exemplo, Nossa Senhora do Amparo, das Dores, da Misericórdia, da Piedade e tantas outras. Sempre aparecem com objetos sacros, como terços e crucifixos ou encarnando a figura da Mãe acompanhada de crianças ou anjos. Algumas santas subvertem os padrões e são retratadas de maneira um tanto perturbadora, como Nossa Senhora da Cabeça, que aparece segurando a cabeça de um homem e, ainda, Santa Luzia, que traz um par de olhos em cima de um prato/bandeja.

Interessante é o cruzamento dessas representações das santas católicas com as divindades de outras religiões, como exemplo, a representação das *Yabás* (orixás representados por mulheres) no Candomblé e sua referência no sincretismo católico. Como *Iansã*, que representa os ventos e as tempestades, é uma guerreira que ia para as Guerras montada em um búfalo, trazendo em uma das mãos a espada e na outra um *eruexin* (instrumento feito de rabo de cavalo, semelhante a um açoite). No sincretismo, é Santa Bárbara que espalha a mensagem pela busca da verdade, da coragem e da fé. Sua imagem é representada por uma jovem de olhar doce, que carrega um cálice na mão direita como símbolo de comunhão e remissão dos pecados.

As mulheres são retratadas de diferentes formas pelas religiões: em algumas aparecem como guerreiras, como no Candomblé, em outras aparecem como mártires, como no catolicismo. Em outras, ainda, são representadas como seres com quatro braços, como ocorre no hinduísmo, com a representação de *Sarasvati*. Enfim, cada fé possui suas particularidades, seus ritos, cultos e atos, não cabe um juízo de valor, mas apenas uma observação de como a religião contribui na construção social, nos

padrões estabelecidos, na concepção das hierarquias, posições e valores sociais. E como todos esses são tecidos e moldados ao longo da história de acordo com as diferentes realidades sociais.

Atualmente, a Igreja tem como seu representante máximo o Papa Francisco, reconhecido mundialmente como um visionário que pretende trazer a Igreja para o século XXI, inovando e atualizando a doutrina cristã. Vossa Santidade, no ano de 2019, dedicou ao Dia Internacional das Mulheres a seguinte mensagem “A mulher torna o mundo mais bonito, o protege e o mantém vivo; a sua graça torna as coisas novas; seu abraço a coragem de se doar” ao finalizar, afirma que “a paz é mulher, nasce e renasce da ternura das mães”. E assim, corrobora com o fato de que existem limites para a atualização do pensamento da Igreja, e que até mesmo seu agente máximo respeita essas limitações, mantidas sob um discurso pacificador, mas que ainda vê na mulher a figura da Mãe mantida na submissão, dócil e feita para o cuidado.

Seguindo a lógica, é visível no próprio Código de Direito Canônico, a consideração do casamento (pacto matrimonial) como um ato para toda vida com propósito de procriação, como se pode observar:

Cân. 1055 - §1. O pacto matrimonial, pelo qual o homem e a mulher constituem entre si o consórcio íntimo, ordenado por sua índole natural ao bem dos cônjuges e **à procriação** e educação da prole, entre os batizados foi elevado por Cristo Nosso Senhor à dignidade de sacramento. – grifo meu.

O reconhecimento do casamento homossexual encontra sua negação na justificativa da procriação como única finalidade para o matrimônio. Em uma instituição na qual o casamento vigora quase como sentença, dado que é irrevogável, encarcera a mulher a uma vida submissa e de servidão. A vontade da mulher é considerada somente no momento de assentir ao matrimônio, após, só seu silêncio e sua cooperação sexual. Sim, é exatamente esse termo “cooperação sexual” que o Código de Direito Canônico utiliza.

Cân. 1057 – [...]

§ 2. O consentimento matrimonial é acto da vontade pelo qual o homem e a mulher, por **pacto irrevogável**, se entregam e recém mutuamente, a fim de constituírem casamento.

Cân. 1096 - §1. Para que possa haver consentimento matrimonial, é necessário que os contraentes pelo menos não ignorem que o matrimônio é um consorcio permanente entre um homem e uma mulher, ordenado **à procriação de filhos, mediante alguma cooperação sexual** – grifos meus.

A esse respeito, Beauvoir reflete que “o direito canônico só admite como regime matrimonial o regime dotal que torna a mulher incapaz e imponente” (BEAUVOIR, 2016, p. 135). A modernização da Igreja esbarra na estrutura organizacional e hierárquica da própria instituição. Sendo insuficiente as ínfimas tentativas de alguns de seus agentes, mesmo tratando-se de Vossa Santidade, as boas intenções encontram obstáculos na base da doutrina católica, que concebe a mulher, ora como pecadora, ora como mãe.

A autora Wanda Deifelt (2003) apresenta a ideia de não-pertencimento mesclado com estranhamento e curiosidade para descrever os sentimentos das mulheres dentro da Igreja. Essa tripla combinação atua como impulso para elas aspirarem transformações, com base no inconformismo e no desejo de mudança. Com essas premissas, a autora defende uma “educação teológica” baseada na busca da cidadania das mulheres como dignidade humana em um meio excludente, bem como o fundamento de que Jesus falava também para as mulheres, seus ensinamentos eram também para estas. Mesmo assim, no final do século I as mulheres perdem o *status* de igualdade e passam a ser instruídas de acordo com os códigos e modelos domésticos, baseados na submissão e no silêncio. A educação teológica legitima a fala das mulheres, colocando-lhes em igualdade discursiva e argumentativa dentro de um sistema em que suas opiniões sempre foram desconsideradas. Afirma, ainda, que a Igreja precisa reaprender a pedagogia de Jesus e atrelar a esta uma linguagem acadêmica e erudita.

Um dos pontos de partida da busca por igualdade e reconhecimento das mulheres na Igreja é oferecida por Gebara (2007) ao defender a teologia feminista. Com origem na década de 1960, influenciadas pelos movimentos feministas, algumas mulheres começaram a questionar as consequências das relações simbólicas e históricas que conceberam Deus como figura masculina. Essas ainda percebem que a cultura patriarcal, que oprime as mulheres, encontrou justificativa em um ser celestial superior, masculino e dominante. Mediante a isso, algumas mulheres passaram a reescrever os textos bíblicos, eliminando os trechos que às oprimiam e, começando a estudar os textos bíblicos sob uma ótica diferente, dando origem ao que se chamou de hermenêutica feminista da Bíblia. Dessa forma os textos passaram a refletir não uma verdade absoluta, mas uma verdade situada naquele tempo, Estado e sociedade.

É essencial reconhecer a linguagem e as expressões simbólicas como formadoras das significações sociais e culturais, pois, para a linguagem, “Deus nas culturas monoteístas é prioritariamente masculina, ou seja, a cultura expressa Deus partindo do gênero masculino” (GEBARA, 2007, p. 12). Quando as pessoas de fé rezam, elas oram para “ele”, pedem a “ele” e são devotas a “ele”. Esse “ele”, reforçado pela linguística, consolida o símbolo masculino e estabelece uma relação cultural de dominação e superioridade do homem. Conceber Deus como uma figura masculina, um ser (espiritual) perfeito, dotado de bondade, amor e justiça, é também conferir-lhe poder e superioridade. Com isso, “as consequências psicossociais da supervalorização do divino masculino provocam mecanismos de dominação e de submissão sobretudo para as mulheres, cujos efeitos continuam até nossos dias” (GEBARA, 2007, p. 14).

Nesse contexto, Anete Roese (2010) traz uma importante indagação para a teologia feminista: - Divindade tem gênero? Quem atribui o gênero à divindade? Com esse princípio do ato de questionar, paradigmas são quebrados, modelos e conceitos são (re)pensados. Com essas perguntas, a hermenêutica feminista teológica sustenta o argumento de que os conflitos foram relatados, escritos e interpretados somente por um dos lados da história, o lado masculino. É preciso analisar o que os textos calaram e quem eles silenciaram, separando o que é tradição do que é interpretação hegemônica. E, dentro de um sistema dualista, escolher um dos lados resulta, necessariamente, em excluir o outro. Sobretudo na passagem das religiões politeístas para as monoteístas que escolheram venerar uma única divindade. Mais que uma análise da linguagem, trata-se de uma questão simbólica de impacto social direto que constrói símbolos e imagens culturais.

Reconhecendo a visão androcêntrica e patriarcal da Igreja e o fato de como a mulher foi tratada pela instituição ao longo da história, Rosa Recasens afirma que “diziam que éramos todas coração, e nos haviam mutilado a mente, que individualiza a pessoa” (RECASENS, 2005, p. 77). Então coloca-se a questão: - como se repara um juízo de valor? Como, o da Inquisição, que matou mulheres por considerá-las bruxas, ou o regime nazista que perseguiu judeus por considerá-los uma raça inferior, ou da ditadura militar que puniu civis por considerá-los ameaça; como se compensa todos os erros de valor na história da mundanidade? Talvez essa reparação seja tão lenta que nem se concretize, mas almejá-la é o que a move a humanidade.

Levando-se em consideração todos os aspectos previamente abordados, percebe-se o quão insuficiente é (re)construir a história com/das mulheres somente sob um único prisma social. E, como Igreja e Estado sempre andaram juntos e/ou alterando o poder, no próximo estudo, pormenoriza-se a influência do Estado e de seus agentes na constituição da mulher como ser social.

4.2. “THE HANDMAID’S TALE” – MULHERES E ESTADO

Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismos, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação à sua companheira.

(Olympe de Gouges)

Para justificar o título escolhido e dar ensejo a esta discussão, apresenta-se, como referência à série estadunidense “*The Handmaid’s Tale*” (O Conto de Aia, no Brasil), baseada na obra de Margaret Atwood. A história narra, um Estado totalitário governado por homens ultraconservadores, militarizados, envolvidos em fundamentalismos religiosos, que, em razão da baixa natalidade, instituem no Estado um regime de servidão, submissão e violência, onde mulheres, em idade fértil, servem como reprodutoras, para gerar os filhos e filhas dos líderes políticos/militares. A trama é centrada na personagem chamada Offred, uma “aia” destinada à procriação na casa de um Comandante líder do governo. Inconformada com a situação caótica e com o sistema que subjuga as mulheres, Offred constrói tramas e estratégias para fugir da distopia da cidade de Gileade, mas quando finalmente consegue fugir, decide voltar, pois não podia abandonar suas companheiras. Unidas, mulheres de diferentes classes e hierarquias sociais lutam para derrubar o regime e restabelecer seus direitos, sua dignidade e integridade.

É de conhecimento geral que o Estado e seus agentes regulam e impõem normas sociais, por diferentes instrumentos, em especial, pela força normativa da Lei. Por meio da legislação de um país, pode-se entender sua história e observar seu desenvolvimento, avaliar como a trama social e os contextos econômicos e políticos

construíram seus seres sociais. Com isso em mente, um questionamento acompanha este estudo: - O Estado liberta ou oprime as mulheres?

Algumas hipóteses e questionamentos são arguidos para construir essa investigação. A primeira delas concerne ao fato de que, se considerarmos que o Estado regula a sociedade, poderia, então, ele impor a igualdade, em direitos e deveres entre homens e mulheres? Uma hipótese simples, para algo complexo. Pois, se assim fosse, atualmente, o Brasil contaria com a igualdade de gênero, haja visto que o texto magno prevê tal igualdade, afirmando que “homens e mulheres são iguais em direito e obrigações” (art. 5º, I/CF 1988). Dessa maneira, percebe-se que apenas a igualdade formal não é suficiente para gerir as engrenagens sociais, em um Estado no qual as mulheres ainda sofrem com a desigualdade, preconceito e violência.

Isso nos remete aos primórdios das lutas feministas na Europa, em meados do século XVIII, quando a França vivia em monarquia governada por Luís XVI que por sua vez, não correspondia mais às expectativas e necessidades do povo francês. Com o advento da Revolução Francesa, instala-se um período de movimentos políticos e sociais pelo fim da monarquia, cujo primeiro ato foi marcado pela *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (doravante, DDHC) em 1789. O documento conferia os “direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem”, composto por 17 artigos, em defesa da liberdade e da igualdade dos homens. Todavia, em nenhum momento a mulher é mencionada em tal Declaração, nem seus direitos defendidos, nem suas obrigações impostas. Uma vez que a lei prevê apenas os homens, qual tratamento a mulher recebe? Nenhum. Dessa forma, a sociedade francesa, historicamente conhecida por uma Revolução baseada em *Liberté, Égalité, Fraternité* (liberdade, igualdade e fraternidade), marginalizou as mulheres.

Ainda, chama-se atenção para os artigos 1º e 11º da DDHC como principais responsáveis pelo cenário de sujeição, desigualdade e desafeição das mulheres francesas. Em regra, sociedades pautadas na cidadania, direitos humanos e democracia trazem no início de seus textos magnos, os princípios e fundamentos que regerem o Estado. O preâmbulo da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* assegura que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum” (Art. 1º/DDHC). De forma utilitarista, o texto, além de conferir liberdade e igualdade somente aos homens, ainda assevera que “a livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos

do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente [...]” (Art. 11º/DDHC). Este artigo, talvez, tenha sido a maior dificuldade na luta pela igualdade das mulheres francesas, pois as mulheres não possuíam direito à livre comunicação, nem ao pensar, ou falar e/ou escrever. Dessa forma, simplesmente, não tinham voz.

Inconformada com o descaso e em defesa dos direitos das mulheres, a francesa Olympe de Gouges, redige, em 1791, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em resposta a Declaração sexista e como forma de protesto e reivindicação do reconhecimento das mulheres como cidadãs, sujeitas de direitos, igualdade e liberdade. Desnecessário dizer que o documento causou aversão, especialmente aos líderes jacobinos mais extremistas. A Declaração reivindicava em nome de “mães, filhas, irmãs, mulheres” os “direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher”. Mas De Gouges reconhecia que nenhuma sociedade poderia ser formada tão somente por mulheres ou por homens e por esta razão é que defendia os “direitos imprescritíveis da mulher e do homem” (Art. 2º/DDMC). Ela elevou a mulher ao mesmo patamar ocupado pelo homem expressando que “a mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem” (Art. 1º/DDMC). De Gouges lutava para que os ideais da Revolução francesa fossem de fato válidos e, que liberdade, igualdade e fraternidade fossem para todos e todas, pois:

A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo aquilo que pertence a outros, assim, o único limite ao exercício dos direitos naturais da mulher, isto é, **a perpétua tirania do homem**, deve ser reformado pelas leis da natureza e da razão. (Art. 4º/DDMC) – grifo meu.

Em suma, a Revolução Francesa “não era apenas burguesa; era burguesa e masculina” (SAFFIOTI, 2013, p. 161). A mulher e cidadã Olympe de Gouges, não foi sentenciada e queimada na fogueira como bruxa, mas foi igualmente morta. Sentenciada a guilhotina e executada em 3 de novembro de 1793, em Paris. Na mesma época, na Inglaterra, Mary Wollstonecraft reivindicava os direitos das mulheres defendendo a educação como princípio básico para a igualdade entre os seres humanos. Iniciava-se, assim, a luta das mulheres na Europa.

No final do século XIX e início do século XX, iniciou-se, em especial no Reino Unido, Estados Unidos e França, a luta pelos direitos civis e políticos, sob a bandeira do direito das mulheres ao voto. Esse movimento restou conhecido como Sufrágio Feminino, ou Movimento Sufragista das mulheres, estabelecendo o que posteriormente foi demarcado como a primeira onda do feminismo. Nesse período, o Brasil

ainda era constituído como Colônia de Portugal (1500 a 1822), regido por um sistema patriarcal, no qual as mulheres não possuíam direitos. Conforme afirma Maria Amélia de Almeida Teles “a forma patriarcal, isto é, era uma sociedade onde o poder, as decisões e os privilégios estavam sempre nas mãos dos homens” (TELES, 1999, p. 18-19)

As mulheres da época, ou seja, as mulheres brancas e da classe dominante, exerciam as atividades rotineiras do lar, como exemplo, zelar pela “organização da cozinha, cuidado das crianças, direção dos trabalhos das escravas” e, ainda, “cabia à mulher tarefas de fiação, tecelagem, rendas e bordados e o cuidado com o pomar” (TELES, 1999, p. 19). Assim, a mulher possuía apenas a função de mãe e/ou de esposa. Para cumprir esse papel, recebiam como instrução/ensino tão somente as habilidades necessárias para exercerem essas atividades. As mulheres aprendiam “apenas a lavar, coser e fazer renda”, pois “leitura, escrita e contas – era coisa de homens” (TELES, 1999, p. 19).

As mulheres negras, mesmo esquecidas e invisíveis para a sociedade da época, foram as de maior expressão política, participaram e lideraram revoltas contra os abusos da escravidão. Contudo, foram relegadas ao silêncio e esquecidas pela história oficial. Mas um movimento nunca é em vão, a luta de mulheres negras, despertou nas mulheres brancas burguesas o inconformismo perante sua condição: elas se solidarizam à luta antiescravagista. Isso desencadeou uma revolta contra a estrutura social que negava às mulheres direitos civis e políticos. Assim, iniciam-se as manifestações contra a ordem estabelecida, pois,

Trabalhando pelo movimento abolicionista, as mulheres brancas tomaram conhecimento da natureza da opressão humana – e, nesse processo, também aprenderam importantes lições sobre sua própria sujeição. Ao afirmar seu direito de se opor à escravidão, elas protestavam [...] contra sua própria exclusão da arena política [...] no interior do movimento antiescravagista, aprenderam a desafiar a supremacia branca. (DAVIS, 2016, p. 51)

Foi no Brasil Império (1822-1889) que os esforços das mulheres começaram a ganhar visibilidade. Algumas até participaram de lutas armadas, como a catarinense Anita Garibaldi, que liderou movimentos e impôs sua voz. Mas, como toda história contada e (re)escrita, a história de Anita Garibaldi é multifacetada, conhecida como “Heroína de Dois Mundos”, a revolucionária participou da Guerra dos Farrapos, da Batalha dos Curitibanos, no Brasil, e, da Batalha de Gianicolo, na Itália. Nascida em Laguna, em uma família de origem humilde, casou-se aos 14 anos com um sapateiro

local. Em 1839, com a chegada do general italiano Giuseppe Garibaldi ao Brasil em busca de exílio após ser condenado à morte em seu país, Anita muda o rumo de sua vida e da história. Nessa época iniciava-se no Rio Grande do Sul a Guerra dos Farrapos, um movimento contra os latifundiários escravistas e separatistas e pelo fim do Império brasileiro. Comprometida com os mesmos ideais revolucionários, Anita parte de Laguna com Garibaldi para se engajar na causa. A história de Anita é romantizada em razão de sua relação amorosa com Garibaldi, algumas vezes, mantendo o foco mais no ideal romântico do que na mulher valente e destemida, chegando a confundir a realidade com a ficção. Mas, como um dos intuitos deste trabalho é restituir o protagonismo das mulheres na história e na sociedade, é preferível manter o foco na mulher aguerrida, revolucionária e porta voz de um ideal.

Assim, por um momento, a influência mútua entre mulheres brancas e mulheres de cor, deu folego à luta feminista. A partir de 1850, o tráfico negreiro foi proibido e, em 1888, a Lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel, abolindo, em tese, a escravidão no Brasil. Tais medidas foram reflexos de movimentos internacionais abolicionistas; greves e paralisações organizadas foram disseminadas por todos os territórios, e as lutas se intensificaram.

Mas a luta abolicionista e a luta pelo direito ao voto entraram em choque, causando uma cisão e um enfraquecimento no movimento feminista. Pois, de um lado havia as mulheres brancas e burguesas que lutavam pelo direito ao voto para afirmarem seus direitos civis e políticos e, assim, conquistarem o direito de ingressar no mundo (mercadológico) do trabalho, como primeiro passo para sua emancipação. E do outro lado, havia o povo negro que lutava por liberdade, reconhecimento e independência. Priorizar uma das lutas, escravidão ou opressão das mulheres, enfraqueceu ambas. Não perceberam, conforme afirma a autora Angela Davis, a “indissociabilidade entre a luta pela libertação negra e a luta pela libertação feminina” (DAVIS, 2016, p. 56)

O desfecho do impasse deu-se de forma que as mulheres foram as últimas a serem ouvidas. Primeiro houve a abolição, seguida pelo direito de voto dos homens negros e somente após foi concedido o direito das mulheres ao voto. Final que poderia ter sido diferente se não fosse a máxima do “dividir para conquistar”, a luta dividida, hierarquizou as vitórias, deixando as mulheres no último degrau do pódio.

O processo não ocorreu de maneira muito diferente no Brasil, somente no governo de Getúlio Vargas, foi que ocorreu a previsão do voto feminino, com o Decreto nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932, o Código Eleitoral (revogado, atualmente em vigor o instituído pela Lei nº 4.737 de 15 de julho de 1965), que previa em seu artigo 2º que “é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código”. Porém, o voto não era obrigatório, pois o artigo 121 do mesmo texto legal previa que “os homens maiores de sessenta anos e as mulheres em qualquer idade podem isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de natureza eleitoral”.

A obrigatoriedade do voto feminino surge com a Constituição Federal de 1934. Contudo, essa obrigação ficou restrita às mulheres que prestavam serviços públicos, conforme o artigo 109 “o alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar”. É importante mencionar que a Constituinte de 1934 sofreu fortes influências da Igreja católica; o texto constitucional trazia precisamente “nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus[...]”. Desde a constituição do mundo e das sociedades, a Igreja e o Estado sempre alternaram o poder, no Brasil não foi diferente, conforme escreve a autora Rita de Cássia Barbosa de Araújo “a Revolução de 1930 acenara com a possibilidade de a Igreja Católica vir a recuperar espaços e poder, sobre a vida política e sociedade civil” (ARAÚJO, 2013, p. 143).

Mas, foi a partir de 1934, com o direito de votar e de ser votada, que a mulher começa a galgar reconhecimento. Neste mesmo ano, o Brasil elegeu a primeira deputada federal, Carlota Pereira Queiroz, simbolicamente a presença de uma mulher no cenário político tinha um grande significado: as mulheres estavam finalmente chegando aos espaços de poder. Fatidicamente, os anos posteriores não foram favoráveis às mulheres (nem à Nação). E, com o advento do Golpe Militar em abril de 1964 e a instauração do Regime ditatorial Militar (1964-1985) “todo cidadão [e cidadã] era considerado[a], antes de tudo, um[a] suspeito[a], um[a] subversivo[a] em potencial” (TELES, 1999, p. 55) – gênero não incluso no texto original.

Esse cenário impõe um retrocesso na luta das mulheres, confinadas novamente ao lar, sob o domínio do homem, a mulher é encarada como propriedade. Vista como “socialmente menor” (BEAUVOIR, 2016, p. 187), a sociedade patriarcal busca nos costumes a ordem que estabelece a mulher como subalterna, pois, “os direitos e

os costumes nem sempre coincidiram: e, entre eles, o equilíbrio se estabelecia de maneira que a mulher nunca fosse concretamente livre” (BEAUVOIR, 2016, p. 187).

Desse modo, a forma legal para transferir propriedades dentro do ordenamento jurídico brasileiro é por meio de contrato ou pacto entre as partes. A transferência da mulher, propriedade do pai para o marido, ocorre de igual forma, pelo contrato de casamento, ou pelo pacto nupcial. Neste âmbito, o Estado soube muito bem, manter a submissão e a dependência da mulher. O Código Civil de 1916, revogado pelo Código Civil de 2002, atualmente vigente, considerava as mulheres casadas relativamente incapazes para atos da vida civil, igualando sua incapacidade à mesma destinada aos pródigos e aos silvícolas (art. 6^a). Ainda, conferia ao marido o prazo de 10 (dez) dias para anular o casamento “contraído com mulher já deflorada” (art. 178, §1^o). Em Capítulo próprio intitulado “Dos Direitos e Deveres do Marido”, conferia ao marido o direito de autorizar/regular a profissão da mulher (art. 233). Já o Capítulo “Dos Direitos e Deveres da Mulher”, dispunha que com o casamento a mulher passava a assumir a condição de “auxiliar nos encargos da família” (art. 240). O próprio termo “auxiliar” é responsável por imprimir uma posição inferior, pois designa alguém que ajuda, socorre e ampara termos antagônicos à posição de alguém que decide, lidera e comanda.

Impossível deixar de mencionar a respeito da “constituição do dote” também previsto no Código Civil de 1916. O dote poderia ser constituído pela própria nubente ou por seus ascendentes, mas em qualquer que fosse a forma de sua constituição, este deveria obrigatoriamente constar na escritura antenupcial (art. 279 c/c art. 278). O dote nada mais era do que um prêmio dado ao marido por casar-se com determinada mulher ou, ainda, uma espécie de venda às avessas. E, por fim, como maior expressão do patriarcado, o artigo 380 expressa que “durante o casamento, exerce o pátrio poder o marido, como chefe da família, e, na falta ou impedimento seu, a mulher”. Para a sociedade regida pelo Código Civil de 1916, essa era a posição da mulher, auxiliar ao homem, vista como secundária e substituta.

Outro costume típico da sociedade da época e, talvez, ainda vigente, é a posse sexual do corpo da mulher. Pois, para o Código Civil de 1916, a mulher que fosse “deflorada” concedia ao homem o direito de anular o casamento. O Capítulo próprio para tratar “Da liquidação das obrigações de atos ilícitos” tornava o estupro lícito, se este fosse reparado pelo casamento.

Art. 1.548. A mulher agravada em sua honra tem o direito de exigir do ofensor, se este não puder ou não **quiser reparar o mal pelo casamento**, um dote correspondente à condição e estado da ofendida:

I – Se, virgem e menor, **for deflorada**.

II – Se, mulher honesta, for violentada, ou aterrada por ameaças

III – Se for seduzida com promessa de casamento

IV – Se for raptada

Art. 1.549. Nos demais **crimes de violência sexual**, ou ultraje ao pudor, arbitrar-se-á judicialmente a **indenização** – grifos meus.

Para Saffioti (2015), violência é toda “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2015, p.18). O Código Civil abriga um conjunto de normas que regula a sociedade civil, âmbito privado, intermedia as relações entre seres sociais, desde a concepção até a morte, ou seja, do nascituro ao “de cujos”. Contudo, não compete a esse instrumento legal prever sanções penais, apenas indenizações pecuniárias. Portanto, ao prever crimes e violências sexuais contra as mulheres, a sociedade da época percebe esses atos como remediáveis, ou, no máximo, como indenizáveis. O que seria pior para uma mulher: vender seu corpo violentado por meio do dote (indenização) ou ser obrigada a viver conjugalmente com o homem que lhe violentou? Ambas as hipóteses coisificam a mulher, objetificando seu corpo e desprovendo seu ser de toda dignidade inerente a pessoa humana.

Mas de fato, como foi referido no início do texto, a Lei reflete a sociedade da época, e os casos anteriormente analisados refletiam a sociedade de 1916. Contudo, quase 50 anos após sua promulgação, a condição da mulher praticamente não evoluiu. Com o advento da Lei nº 4.121 de 27 de agosto de 1962, conhecida como o instrumento legal que dispunha sobre a situação jurídica da mulher casada, houveram apenas tênues alterações no Código Civil de 1916. Como exemplo, retirou-se a mulher casada do rol das pessoas relativamente incapazes; embora o marido continue sendo o chefe da sociedade conjugal, o papel deveria ser exercido com a colaboração da mulher; confere-se o “pátrio poder aos pais”, exercido pelo marido com o auxílio da mulher. Contudo, permanece silente no que diz respeito à autorização do marido para o exercício profissional da mulher casada. O chamado “Estatuto da Mulher Casada” (Lei nº 4.121 de 1962), na época, era visto como um avanço no reconhecimento das mulheres e um passo em direção a igualdade de gênero nada mais fez do que pôr a

mulher como colaboradora do homem. Não lhe conferiu poder ou emancipação, apenas deu uma nova roupagem ao velho patriarcado.

O casamento era a prisão da mulher, mas o salvo-conduto veio com a Lei nº 6.515 de 26 de dezembro de 1977, responsável por regular os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, popularmente conhecida como “Lei do Divórcio”. Passa-se a prever o fim da sociedade conjugal em decorrência de morte, nulidade ou anulação, separação judicial e divórcio (art. 2º da Lei). De forma breve, a separação judicial determinava o término dos deveres de coabitação, do dever de fidelidade e o fim ao regime matrimonial de bens (art. 3º da Lei). Em suma, a separação era a primeira fase do término legal e definitivo do casamento. Para tanto, possuía alguns limites e requisitos, como exemplo, consentimento mútuo dos cônjuges casados há mais de dois (2) anos.

Já o divórcio era, de fato, o fim do casamento com efeitos civis e religiosos. Também possuía requisitos, como exemplo, só poderia ser solicitada a conversão de separação judicial em divórcio após transcorrido 1 (um) ano da sentença definitiva que decretou a separação judicial. Ao término de todos os procedimentos legais, era concedido o “desquite” uma situação socialmente vexatória para a mulher na época, que sempre saía culpada ou humilhada da situação. A mulher “desquitada” possuía sempre um desses dois rótulos sociais: ou não foi uma boa esposa e o marido não a quis mais, ou foi rechaçada pelo marido por ter cometido algum ato que o desagradou ou trouxe vergonha a ele. Mas, de qualquer forma, sempre eram elas as culpadas pela separação, divórcio ou desquite, pois, “as mulheres foram treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa” (SAFFIOTI, 2015, p. 24)

De certo, a condição das mulheres, no Brasil, teve como fator preponderante a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo que, instituíram e sustentaram (e, provavelmente ainda sustentam) o sistema de opressão. Mas essa mazela não é agouro somente no Brasil, pois “o capitalismo se desenvolveu de modo diferente em cada país, mas em todos legitimou o mesmo regime patriarcal de dominação” (TELES, 1999, p. 37), dando origem a criação do sistema de dominação-exploração caracterizado pelo trinômio patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60). Essas formas de dominação-exploração contaminam toda a estrutura social e, ao propor um

recorte ou uma análise isolada, coloca-se em risco a verdadeira influência do capitalismo, do racismo e do patriarcado, seus efeitos de naturalizar, legitimar e impor condutas.

Sendo assim, o sistema capitalista possui diferentes desdobramentos, todos impactam direta ou indiretamente na condição da mulher na sociedade. Nesse sentido, a estrutura opressora do capitalismo atuou como gatilho para a luta das mulheres por direitos civis, sociais e políticos, como exemplo, direito ao voto (movimento sufragista), o divórcio e à liberdade reprodutiva. Outro desdobramento do sistema capitalista implica na divisão sexual do trabalho e na condição da mulher no mundo do trabalho. Desse modo, o capitalismo deve ser analisado dentro da ótica do contexto histórico e, para esse fim, é importante observar a crítica apresentada por Saffioti (2013) ao asseverar que nem Marx ou Engels não atentaram para os impactos do capitalismo na condição da mulher. Ambos não consideraram as atividades desempenhadas pelas mulheres na família, a tripla jornada de trabalho da mulher, que circunda a vida doméstica, o trabalho formal e o cuidado da família. Contudo, “para o fundador do socialismo científico, a libertação da mulher é encarada simplesmente no interior do processo geral de humanização de todo gênero humano” (SAFFIOTI, 2013, p. 18)

Se, com a eliminação do sistema capitalista e com a emancipação econômica pudessem ser eliminadas todas as formas de discriminação e preconceito contra a população socialmente marginalizada, quem sustentaria a hierarquia social? Ninguém, e a sociedade cairia; voltaria talvez ao Estado de natureza, mas é impossível afirmar os rumos de um modelo social desconhecido e insustentável. Os governos socialistas/comunistas tentaram mas, no fim, falharam, como exemplo, a URSS. Pioneira nos direitos das mulheres, quando em 1920, garantiu o direito ao aborto legal, instituiu o casamento civil em substituição ao religioso e concedeu o divórcio a requerimento de qualquer um dos cônjuges. Além disso, o governo ainda incentivou a educação das mulheres e a conquista por postos de trabalho, garantido às mulheres os mesmos direitos dados aos homens. Porém, com a dissolução da URSS, em 1991, adveio a queda não só de um governo, mas também de seus ideais e de suas conquistas sociais. Atualmente, o cenário para mulher na Rússia é muito diferente, mesmo o país mantendo o aborto legalizado, a mulher encontra proibições no mundo do trabalho. Como exemplo, de acordo com o *site “Russia Beyond”* até o ano de 2018, as mulheres eram proibidas de trabalhar em 456 ocupações em 38 ramos da indústria;

em 2019, a lista foi reduzida para 100 ocupações, mas a redução somente entrará em vigor a partir do ano de 2021.

Em síntese, “o capitalismo não criou a inferiorização social (...) mas se aproveita do imenso contingente feminino acirrando a disputa e, portanto, aprofundando a desigualdade entre os sexos” (SAFFIOTI, 2013, p. 18). E, em resposta à indagação anterior no que concerne à emancipação da mulher no sistema capitalista, Saffioti (2013) esclarece que “a luta de classes não conduzirá à emancipação humana sem destruir, concomitantemente, a opressão feminina” (SAFFIOTI, 2013, p. 24). Dessa forma, não se pode repetir os mesmos erros do passado em querer priorizar lutas ou hierarquizar conquistas. A sociedade é uma só, e uma só deve ser a luta, com seus diversos desdobramentos e ramificações, mas una no todo.

Quando se relaciona capitalismo, patriarcado e poder, há, como resultado, uma narrativa de hegemonia masculina e um controle dos corpos femininos. Pois, as mulheres, seja qual for o enfoque, natural ou religioso, são responsáveis por perpetuar a raça humana. O patriarcado conferiu aos homens não só o controle, mas também a posse das mulheres. E, ainda, “um dos elementos nucleares do patriarcado reside exatamente no controle da sexualidade feminina, a fim de assegurar a fidelidade da esposa a seu marido” (SAFFIOTI, 2015, p. 51). Como observam as autoras Lana Lage e Maria Beatriz Nader:

A ideologia patriarcal, que estruturava as relações conjugais e familiares desde o tempo em que o Brasil era uma colônia portuguesa, conferia aos homens um grande poder sobre as mulheres, justificando atos de violência cometidos por pais e maridos contra filhas e esposas. Nascida do estilo de vida das minorias dominantes, essa ideologia acabou influenciando todas as outras camadas da sociedade, disseminando entre os homens um sentimento de posse sobre o corpo feminino e atrelado a honra masculina ao comportamento das mulheres sob sua tutela. Assim cabia a eles disciplinar e controlar as mulheres da família, sendo legítimo que, para isso, recorressem ao uso da força. (LAGE; NADER, 2012, p. 287)

Nesse contexto, o controle dos corpos das mulheres é expresso por dois mecanismos: a violência doméstica e a liberdade reprodutiva. Ao longo da história, o Estado e seus agentes trataram de marcar o *lócus* social do homem e da mulher. A legislação brasileira soube atender a esses interesses e usou sua função para (des)regular a sociedade, (des)igualar as relações e (des)proporcionalizar os direitos. Tratou crimes sexuais como responsabilidade civil (Código Civil de 1916), cunhou o termo “mulher honesta” (CP/1940) e zelou pela virgindade da mulher (CP/1940). Nesse con-

texto, cabe a reflexão: - quem seria a “mulher honesta”? Seria a mulher casada, encarcerada ao lar, à vida doméstica e dedicada a cuidar da família? E a mãe solteira, que precisa trabalhar em dois ou três subempregos para alimentar, vestir, educar e cuidar da sua prole? Qual o interesse do Estado em conferir honestidade e proteção somente a um arquétipo de mulher?

De acordo com o dicionário Michaelis, honestidade imprime “qualidade de honesto; que têm honradez e probidade” ou ainda, “que tem pureza; castidade, pudor, recato” (MICHAELIS, 2019). Unir honestidade à sexualidade serve somente para atender aos interesses sociais que visam manter o controle e o padrão estabelecido. Ou seja, a sociedade quer mulheres castas, puras, dóceis, domesticadas, ignorantes, dependentes, submissas e subalternas. Nunca, na história, o Estado e/ou a legislação preocuparam-se com o “homem honesto” nos mesmos termos que se preocuparam com a “mulher honesta”. Ademais, quando se tem uma legislação (Código Penal de 1940) que protege somente a “mulher honesta” dos crimes sexuais, há uma brecha gigantesca e permissiva aos crimes sexuais praticados contra mulheres “não honestas”.

Dessa forma, a mãe solteira, a desquitada, a não mais virgem, a subversiva, a prostituta, a trabalhadora, a que mora sozinha, a que não tem família, a que fugiu de casa, a que quis estudar, a que desobedeceu, a que ousou, buscou e abusou, dentre tantas outras, tornam-se desprotegidas pela lei contra os crimes sexuais. É como punir todas as mulheres que não se enquadrarem nos papéis/padrões impostos pelos agentes e instituições sociais. O termo “mulher honesta” só foi retirado do diploma legal em 2005, com o advento da Lei nº 11.106 de 28 de março que alterou diversos artigos do Código Penal. E, em 2009, com a Lei nº 12.015 de 7 de agosto que alterou e revogou diversos artigos, como exemplo, revogou o crime de atentado violento ao pudor e trouxe ao tema a redação do crime de violação sexual mediante fraude.

Havia também, na época, uma figura jurídica muito utilizada, a chamada “legítima defesa da honra”. A qual, mesmo sem previsão legal, foi amplamente utilizada por advogados de defesa, para arguir a inocência de homens em crimes de natureza passional. O termo foi utilizado em alguns julgamentos históricos, como no caso do assassinato da Ângela Diniz, morta com quatro tiros na cabeça, pelo companheiro Doca Street em 1976. A defesa realizada pelo jurista Evandro Lins e Silva, ancorado

na tese de legítima defesa da honra resultou, em primeira instância, em uma pena de apenas dois anos com direito a *sursis* (suspensão condicional da execução da pena). A tese responsabilizou a vítima por sua morte, em razão das crises de ciúmes que a vítima havia provocado em seu companheiro. A pena irrisória causou uma mobilização nacional e a campanha com o *slogan* “quem ama não mata”, gerando o segundo julgamento no qual o réu foi sentenciado a 15 anos de reclusão.

Os envolvidos na tragédia (vítima e assassino) pertenciam às famílias ricas e influentes no cenário nacional, conjuntura que acabou dando visibilidade ao fato que recebeu uma ampla cobertura na mídia. Antes de Ângela Diniz, quantas outras mulheres foram igualmente assassinadas/violentadas por seus companheiros que porventura acabaram inocentados em razão da tese de legítima defesa da honra. Mulheres invisibilizadas, culpabilizadas e silenciadas em suas existências. Pois, o poder do homem “tem duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres estão familiarizadas com esta última, mas este não é o caso dos homens” (SAFFIOTI, 2015, p. 54).

Dessa forma, para vencer a imanência, pôr fim à violência doméstica e ao cenário histórico de impunidade dos agressores, surge, em 2016, a “Lei Maria da Penha” (Lei nº 11.340). Cabe antes o esclarecimento dos três tipos de violência: de gênero, familiar e doméstica. Conforme Saffioti (2015) esclarece a violência de gênero se refere aquelas corridas dentro das “relações regidas pela gramática sexual”, já a violência familiar exige “consanguinidade e afinidade” e, por sua vez, a violência doméstica atinge “também pessoas que, não pertencendo à família, vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor (SAFFIOTI, 2015, p. 75-76). Dessa forma, a “Lei Maria da Penha” prevê a violência doméstica, trazendo em seu escopo a figura da mulher. Contudo, entende-se que a aplicação da lei não está restrita somente às violências ocorridas nas relações entre homem e mulher, pois sua aplicação destina-se à mulher, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero (art. 2º/LMP), como exemplo, sua aplicabilidade aos casos de violência entre um casal de mulheres homossexuais.

Alguns dos mecanismos e dispositivos da lei merecem uma atenção especial. Além da Lei prever as formas de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral), ela ainda determina que a mulher somente pode renunciar à denúncia perante o/a juiz/a (art. 16/LMP), medida que é considerada como um alento, se se considerar

que muitas mulheres se sentiam coagidas ou arrependidas da denúncia e renunciavam à representação na própria Delegacia de Polícia em que haviam realizado a ocorrência. Também ficam proibidas as penas pecuniárias como o pagamento de multas ou cestas básicas (art. 17/LMP), o que traz um maior rigor punitivo às tipificações, bem como a retirada da competência dos Juizados Especiais Criminais (Lei nº 9.099/1995) para processar e julgar crimes de violência doméstica contra mulher. Além disso, possibilita ainda a prisão preventiva do acusado quando houver risco à integridade da mulher (art. 20/LMP). Todas essas medidas previstas na lei têm o intuito de amparar e auxiliar a mulher a se desfazer dos laços de uma relação tóxica, nociva e violenta. Conforme o pensamento de Saffioti,

A violência doméstica numa relação afetiva, cuja ruptura demanda, via de regra, intervenção externa. Raramente uma mulher consegue desvincular-se de um homem violento sem auxílio externo. Até que este ocorra, descreve uma trajetória oscilante, com movimentos de saída da relação e retorno a ela. É o chamado **ciclo da violência** [...] (SAFFIOTI, 2015, p.84) – grifo meu.

A respeito do “ciclo da violência”, este não possui relação alguma com os conceitos de consentimento ou cumplicidade, posto que a mulher se encontra em um estado de dominação e submissão, em uma relação desprovida de poder e baseada na dependência afetiva, financeira, psicológica ou física. A mulher apenas cede a situação e entra no ciclo em que as condutas são reiteradas e perpetuadas no tempo e no espaço. Este “ceder” da mulher dentro da relação conjugal foi estabelecido pelo Código Civil de 1916 (art. 231, inciso II) e mantido pelo Código Civil de 2002 (art. 1.566, inciso III) com a previsão do dever de manter a “vida em comum, no domicílio conjugal”. Dessa forma, o que precisa ser desfeito é a naturalização e a rotinização na qual “o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar agressões de toda ordem” (SAFFIOTI, 2015, p. 90)

A segunda forma de controle do corpo das mulheres diz respeito à liberdade reprodutiva. Um tema delicado, sempre habitado por manifestações polêmicas proferidas por diferentes estruturas da sociedade, representantes políticos, religiosos, médicos e juristas. A liberdade sexual das mulheres, no Brasil, iniciou nos anos 1960, em especial, com o surgimento dos contraceptivos orais, a pílula anticoncepcional. Mas o controlar o corpo da mulher, regular sua sexualidade e dominar sua reprodução sempre foram um patológico fetiche social, dos homens.

Atualmente, apesar das resistências enfrentadas ao longo do caminho, os métodos contraceptivos são relativamente aceitos pela sociedade, alguns são até financiados pelo Estado, como exemplo, a distribuição de preservativos e anticoncepcionais orais pelo SUS. Porém, outros métodos ainda são regulados legalmente, como exemplo, a laqueadura tubária, prevista na Lei nº 9.263 de 12 de janeiro de 1996. O Estado condiciona sua realização à anuência expressa do cônjuge/parceiro, além do requisito obrigatório da mulher ter idade superior a 25 anos e pelo menos 2 filhos vivos (art. 10, I e § 5º da Lei).

Apesar da tolerância e da liberdade sexual restrita, diga-se “restrita”, pelo fato de não ser ampla, pois impõe requisitos, limitações e condiciona a terceiros essa liberdade, quando o tema é o aborto o Estado é taxativamente proibitivo e intolerante. Em primeiro lugar, a prática constitui crime, tipificado no Código Penal quando praticado pela gestante ou por terceiros (art. 124 e 125/CP). O texto penal permite o aborto somente em dois casos: para salvar a vida de gestante ou em decorrência de estupro. Um adendo ao tema foi inserido pela ADPF 54/STF que firmou o entendimento da possibilidade do aborto nos casos de fetos anencéfalos, declarando a inconstitucionalidade dos artigos 124, 126, 128, incisos I e II do CP para a interrupção da gravidez nestes termos, haja visto a inevitável morte do feto após o parto.

Segundo e, mais pertinente, a questão de que o aborto “desafiou o pensamento cristão fundamentalista. Desafiou diretamente a noção de que a razão da existência da mulher é gerar crianças” (HOOKS, 2018, p 52). E em defesa da manutenção da criminalização, fundamentalistas e moralistas sustentam teorias que habitam a “fronteira tênue entre o aborto e o infanticídio” (DINIZ, 2012, p. 314). Distorcer o cerne da questão é um artifício comumente utilizado para enfraquecer uma luta. A questão da descriminalização do aborto não defende a morte de futuras crianças, mas atua na defesa de garantir a mulher a liberdade de escolha e domínio sob seu corpo. Pois, são as mulheres que carregam o fardo da gestão, as mudanças no corpo, as doenças, os riscos, as privações, as abstinências e os sacrifícios, ainda sem mencionar a exclusão de serviços e funções, a discriminação nos espaços de poder e o preconceito no mundo do trabalho. Se a principal afetada pela gestação indesejada ou infortuna é a mulher, a ela, exclusivamente, deveria caber a decisão de interromper ou prosseguir com a gravidez, não ao homem, nem ao Estado, muito menos à Igreja. É interessante

perguntar: se, dentro do sistema social de dominação masculina, mantido pelo patriarcado e sustentado pelo capitalismo, fossem os homens quem gestassem as crianças e arcassem com todo peso e responsabilidade da gravidez, será que o aborto ainda seria crime?

Diante de todo o exposto, cabe retomar o questionamento inicial: - o Estado liberta ou oprime as mulheres? Parece certo entender que o Estado mantém uma espécie de liberdade assistida das mulheres, utilizando a analogia do instituído previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), caracterizado como sendo a “medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar” (art. 118/ECA). O Estado sustenta o lugar social da mulher, traça seu caminho (acompanhar) na sociedade que vai da vida familiar ao mundo do trabalho; mantém-na em uma posição secundária (auxiliar) e direciona os direitos das mulheres (orientar) a fim de lhes conferir uma aparente liberdade (igualdade de gênero) ao mesmo tempo que mantém o cabresto (criminalização do aborto).

A próxima análise é dedicada ao estudo da instituição família e de seus agentes, com foco nos arranjos familiares orquestrados pela sociedade, que conferem às mulheres papéis padronizados e padronizantes. São nos sutis detalhes e pela naturalização que a família constrói sua força e vigor. Afirmada pelo patriarcado, fixa suas raízes na sociedade hegemônica masculina.

4.3. “O ANJO DO LAR” – MULHERES E FAMÍLIA.

[...] o processo de construção social da inferioridade. O processo correlato é o da construção social da superioridade. Da mesma forma como não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores. Logo, a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil é a contrapartida de homem macho. Mulher frágil é a contraparte de macho forte. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do macho superior.

(Heleieth Saffioti)

O título escolhido para abordar a temática das mulheres e a relação com a instituição família e seus agentes faz alusão ao poema de Coventry Patmore (1823-1896). A expressão é utilizada pela autora Virginia Woolf (1882-1941) em um texto escrito e lido por ela para a Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres, em janeiro de

1931. Na oportunidade, Woolf havia sido convidada para falar sobre o tema “profissões para as mulheres” e iniciou narrando sua trajetória como escritora. Para a autora, não bastava apenas resenhar outras obras, escritas por homens, ela queria criar algo inteiramente seu, mas sempre que se sentava para escrever, deparava-se com um fantasma. Este fantasma era uma mulher, era “o Anjo do Lar” que aparecia entre ela e o papel, atormentava-a e a dizia: “Querida, você é uma moça [...] seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso sexo. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente, seja pura” (WOOLF, 2012, p.12). A fantasma que Woolf precisava encarar era a culpa que sentia por estar ocupando um lugar que não havia sido destinado para as mulheres. A escrita, as artes, a razão e o pensamento eram destino dos homens, às mulheres cabia como destino o casamento, a família e “o Lar”.

Para o desenvolvimento desta análise que se dedica à construção social transversal da mulher pela instituição familiar e seus agentes, apoia-se, em especial, nas teorias de duas autoras: Heleieth Saffioti e Simone de Beauvoir, para abordar elementos como família, gênero, patriarcado, casamento e violência doméstica.

Certamente tentar conceituar as configurações familiares pode soar como um disparate, dada a subjetividade do tema. Por se tratar de um fenômeno social e, sendo a sociedade mutável, evolutiva e plural, qualquer conceito fechado tende ao fracasso. No entanto, dada a importância deste tema para pesquisa, cumpre apenas demonstrar algumas das estruturas comumente observadas no contexto social.

No Brasil, atualmente, há diversos tipos de família, como por exemplo, a família nuclear composta por homem (pai), mulher (mãe), filhos e filhas, ou sua forma extensa incluindo avôs e avós, primos e primas, tios e tias, etc. Também, existe a família monoparental, composta por apenas um ascendente e a prole; a família homoparental, composta por casais homossexuais e por filhos e filhas biológicos ou adotados; a família anaparental, aquela formada apenas por irmãos e irmãs; a família uni-pessoal, constituída por apenas uma pessoa, e tantos outros tipos. São infinitas as possibilidades de arranjos e estruturas familiares.

Mais produtivo do que tentar nomeá-las é centrar a investigação a partir do conceito de família. Para a autora Flávia Biroli, a família não é uma ordem espontânea, mas sim um processo de interação social entre agentes e instituições, baseadas no

simbólico e no material. Logo, “a família é situada na história, não na natureza” (BIROLI, 2018, p.92), conceito que não surge nem emerge naturalmente e sim, é engendrado pelos diferentes arranjos sociais. Dessa forma, discutir família é lidar com ambivalência e diversidade, visto os inúmeros desdobramentos que o tema possui. Por essa razão, para fins didáticos e metodológicos, a consideração para base do estudo, é a da família nuclear, conhecida popularmente como família tradicional, pois, nesta estrutura familiar, é possível uma melhor observação de como a mulher foi sendo produzida historicamente e como são reforçadas as imagens e os símbolos nos tempos atuais.

A instituição família, formada tradicionalmente pelo casamento (ou por pactos de convivência), é um fenômeno enraizado na sociedade e reforçado por diversas outras instituições. Como exemplo, conforme já foi vislumbrado, o Estado defende a família, por meio do Código Civil, que prevê o casamento, a configuração familiar, a herança, os bens e o poder de família, dentre outras previsões. A Igreja também zela pela família, publicizando o casamento justificado na reprodução. E a escola concebe a família como uma parceira no processo de ensino e aprendizagem, inclusive o MEC instituiu o dia 24 de abril como Dia Nacional da Família na Escola, baseado no Decreto Nº 52.748 e 24 de outubro de 1963 que instituiu o Dia Nacional da Família a ser comemorado em 08 de dezembro em todo território Nacional. Percebe-se como o tecido social interage em torno de uma única instituição e de um único tipo de família.

A autora Guacira Lopes Louro (2018) observa como a língua demarca uma posição a partir do gênero, o ocultamento do feminino não ocorre ao acaso, ele é orquestrado para reforçar a posição social da mulher, demarcar seu silenciamento e obscuridade. Além disso, tem-se “a ambiguidade da expressão *homem* – que serve para designar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana” (LOURO, 2018, p. 70-71). A autora ainda demonstra como o uso das adjetivações e do diminutivo ocorre de forma desdenhosa remetendo à uma inferiorização do feminino, como exemplo nos adjetivos: *queridinha*, *sujeitinha*, *bonitinha*, etc.

Substantivos utilizados para nomear tanto homens quanto mulheres são considerados “neutros”, mas se assim a norma culta definiu, por qual motivo elegeu logo o gênero masculino como neutro? Certamente, estudiosos e estudiosas da linguística possuem uma justificativa para a questão, um esclarecimento técnico, mas talvez não uma explicação social. Pois, “neutro, não existe nada em sociedade” (SAFFIOTI,

2015, p. 141). Nessa linha de pensamento, Beauvoir apresentou a importante assertiva de que “o homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos ‘os *homens*’ para designar os seres humanos” (BEAUVOIR, 2016, p. 11). Essa ordenação que pôs o homem como positivo, geral e neutro buscou afirmação ao longo do tempo em diferentes âmbitos, inicialmente na ciência por meio da fisiologia/biologia¹ que classifica as espécies em: fêmea e macho.

Na perspectiva fisiológica/biológica, a mulher corresponde à fêmea e o homem ao macho. Beauvoir (2016) vê esta classificação como simples e amadora, insuficiente para esclarecer o questionamento: - o que é a mulher? Para os que defendem os critérios fisiológicos/biológicos, mulher “é uma matriz, um ovário, é uma fêmea” (BEAUVOIR, 2016, p. 31). A animalidade que separa as espécies para fins reprodutivos constata a classificação dos sexos apenas como fenômeno sexual. Com o intuito de explicar fenômenos reprodutivos como no caso da esquizogênese (divisão binária que ocorre na fase assexuada dos protozoários); da blastogênese (reprodução por gemação, comum em celenterados e vermes); ou ainda, da partenogênese (reprodução sem fecundação do óvulo, como exemplo, abelhas e pulgões). A fragilidade da classificação fisiológica/biológica reside unicamente no fato de que, os seres humanos, são seres sociais. Não se admite estender à raça humana investigações produzidas em outros seres vivos, pois os humanos são, sociais, emocionais e racionais. Inclusive “quem não tem necessidade de entrar em relação [social] com outro ser humano, perdeu toda humanidade” (SAFFIOTI, 2013, p.116). Dessa forma, para alguns estudiosos, explicar a reprodução humana torna-se um tema fundamental, especialmente para fixar os papéis sociais de fêmea/mulher e de macho/homem.

Alguns filósofos teorizaram a este respeito, como exemplo, o mito platônico do andrógino é narrado para demonstrar a criação de novos seres. Acreditava-se que havia três espécies de seres: homens, mulheres e andróginos; estes últimos possuíam duas faces, quatro braços, quatro pernas e dois corpos colados um no outro. Em certo momento, os andrógenos eram partidos ao meio e, após a cisão, cada metade bus-

¹ Utiliza-se a união dos termos fisiologia e biologia para tratar das funções e do funcionamento dos seres vivos (fisiologia) combinado ao estudo dos organismos vivos e suas relações (biologia).

cava se unir à sua outra metade complementar. Assim, pela junção das metades correspondentes, novos seres humanos foram criados. Sem dúvida os gregos eram poeticamente criativos e imaginativos.

Contudo, o pensamento aristotélico reconheceu a superioridade masculina para a reprodução, conceituou o homem como ser ativo que produz a semente (sêmen) da vida. Aristóteles conjecturava que “o feto é produzido pelo encontro do esperma com o mênstruo; nessa simbiose a mulher fornece apenas a matéria passiva, sendo o princípio masculino força, atividade, movimento, vida” (BEAUVOIR, 2016, p. 36). Apesar da confusão fisiológica/biológica de Aristóteles, os papéis estavam bem definidos ainda nos dias de hoje: o homem ocupa a posição ativa na reprodução e a mulher, a passiva.

Para Beauvoir (2016), a filosofia da vida, em sua maioria, encontra abrigo no finalismo ou no mecanismo, não sendo a intenção explorar tais teorias nessa pesquisa. Atualmente, para biólogos e fisiólogos, é pacífico o entendimento da participação em cooperação dos organismos femininos e masculinos, no processo de reprodução. Ambos ocupam funções vitais e complementares no processo, “juntos eles se suprimem em sua totalidade” (BEAUVOIR, 2016, p. 40), não existe sobreposição de masculino ou feminino, pois “no ato que os confunde, a individualidade de um e de outro desaparece” (BEAUVOIR, 2016, p. 40), ou seja, mulher e homem tornam-se coadjuvantes perante o protagonismo da nova vida.

Além disso, outros argumentos baseados na fisiologia/biologia foram construídos para justificar as posições sociais do homem e da mulher, como exemplo, as teorias fundamentadas na força física superior dos homens. Algumas correntes justificam a dominação do homem com base neste argumento, mas conforme Saffioti explica, “em sociedades de tecnologias rudimentares, ser detentor de grande força física constitui, inegavelmente, uma vantagem” (SAFFIOTI, 1987, p. 12), porém com a implantação das indústrias e o advento do maquinário para realizar as atividades que exigem maior força física, o argumento da superioridade do homem por este motivo, se desfaz ao vento. A autora ainda observa:

[...] a menor força física da mulher em relação ao homem não deveria ser motivo de discriminação. Todavia, recorre-se, com frequência, a este tipo de argumento, a fim de se justificarem as discriminações praticadas contra as

mulheres [...] O argumento biológico só foi utilizado a fim de mostrar a ausência de fundamentação científica da ideologia da 'inferioridade' feminina. (SAFFIOTI, 1987, p. 12-13)

Existe ainda o argumento de que as mulheres são menos inteligentes que os homens e, a partir dessa elucubração, tenta-se justificar o privilégio e o direito exclusivo dos homens ao intelecto. Michelle Perrot (2017) acredita que esse raciocínio teve origem com os gregos, em virtude do *pneuma*, o sopro criador, sendo atividade exclusiva dos homens. Todavia, não poderia ser diferente, posto que o protagonismo grego, em geral, majoritariamente, sempre foi dos homens, pois filosofia, política e jogos Olímpicos eram exercidos pelos homens.

A saber, fisiologistas do final do século XIX passam a sustentar o argumento da superioridade intelectual dos homens baseados em fundamentos anatômicos. Afirmaram que as mulheres possuem “um cérebro menor, mais leve e menos denso” (PERROT, 2017, p. 96) na tentativa de revestir a mulher de uma incapacidade/deficiência intelectual. Claro que esse pensamento não reflete o rigor histórico, pois na antiguidade grega grande parte dos pensamentos filosóficos eram proferidos pela tradição oral em espaços de sabedoria nos quais várias mulheres transitavam e proclamavam seus saberes, como exemplo, as peças teatrais e a mitologia grega. E, ainda, merece referência a filósofa Diotima, amiga de Sócrates, que participa do diálogo platônico “O Banquete”, no qual realiza a definição de amor, conforme é relatado por Sócrates. Mesmo assim, a história escrita pelos homens, colocou as mulheres à margem, tanto que alguns neurobiólogos ainda dedicam suas pesquisas à procura de diferenças na organização do cérebro de acordo com o gênero.

A questão torna-se importante quando são percebidas as dificuldades e as barreiras (sociais, não intelectuais) que as mulheres encontraram ao longo da história, para acessar determinados espaços, inicialmente ligado ao pensamento e à sabedoria, como exemplo, na filosofia. Raríssimas mulheres foram reconhecidas como filósofas e pouquíssimas tiveram suas teorias estudadas na posteridade. Como ocorreu com Hannah Arendt em virtude de sua teoria sobre *A condição humana* e Simone de Beauvoir pela análise da mulher não como um ser natural, mas como um produto cultural, teoria defendida na obra *O Segundo Sexo*. Pode-se ainda perceber a segregação das mulheres nas áreas ligadas às Engenharias, a Política e as Forças Arma-

das, maciçamente compostas por homens. Como ressalta Beauvoir “em verdade, ninguém nasce gênio: torna-se gênio; a e condição feminina impossibilitou até agora esse *torna-se*” (BEAUVOIR, 2016, p. 190).

Saffioti refere que “a inteligência constitui um potencial capaz de se desenvolver com maior ou menor intensidade, dependendo do grau de estimulação que recebe” (SAFFIOTI, 1987, p. 14). Sendo assim, inteligência não está ligada à anatomia e, sim, aos estímulos e às interações que a pessoa recebe e desenvolve à medida que se constitui como ser humano. Contudo, é necessário observar “as oportunidades que foram oferecidas, ou melhor, negadas às mulheres” (SAFFIOTI, 1987, p. 14), pois, quando se parte de lugares desiguais, não se pode esperar chegar junto ao mesmo ponto final.

As concepções fisiológicas/biológicas e anatômicas mostram-se necessárias para se refletir sobre o conceito de gênero, inúmeras vezes concebido de forma errônea e simplista. Uma vez que gênero ultrapassa as características biológicas baseadas no sexo feminino e masculino, e remete a um conceito ontológico que considera gênero como uma categoria social, que passa a refletir e discutir os privilégios, a hierarquização e o sistema de dominação. Compartilha-se do conceito apresentado por Louro (2018) que fundamenta gênero no caráter social. Dessa maneira,

[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2014, p. 25-26)

Assim, o conceito de gênero não nega inteiramente as características biológicas, mas parte destas para construir uma análise fundamentada na ordem social. Ou ainda, pode-se simplesmente dizer que “gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p.47). Contudo, conforme afirma Saffioti (2015), gênero também diz respeito a uma categoria histórica, que considera como os papéis foram instituídos, baseados em símbolos, organizações e instituições que definiram o que é ser homem e o que é ser mulher.

Outra confusão que comumente surge é entre os conceitos de sexo e gênero. Para dirimir a divergência, Saffioti (2015), afirma que a categoria de sexo, utilizada para expressar homem e mulher, pode ser adotada para caracterizar grupos distintos. Embora a gramática utilize gênero para categorizar masculino e feminino, a autora ainda reconhece a dicotomia entre sexo e gênero, mas esclarece que, enquanto o

primeiro está situado na biologia (natureza), o segundo está pautado na sociedade (cultura). A rigor, não existe uma regra absoluta; o necessário é sempre manter a ideia de “gênero dizer respeito às imagens que a sociedade constrói destes mesmos masculino e feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 117). Uma vez que a literalidade de ambas as palavras extrapola seus conceitos, como exemplo, gênero pode expressar um “gênero” alimentício, ou um “gênero” de filme como comédia ou drama. Ademais, o conceito de gênero por si só não constitui necessariamente as desigualdades entre homens e mulheres, estas são construídas a partir das hierarquias sociais que asseguram um sistema de dominação e exploração, manifestando-se especialmente no patriarcado.

Assim, é necessário examinar como os fatores econômicos e socioculturais contribuíram para a construção da mulher na sociedade. Para tanto, é essencial observar os elementos que configuram o sistema de dominação-exploração, expresso pelo trinômio patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60). Com base em Safiotti (1987) estima-se que o patriarcado tenha surgido há cerca de seis milênios e em múltiplos planos. O reflexo mais significativo do patriarcado é o poder político, que confere aos homens o poder de monopolizar decisões que afetam toda sociedade, especialmente a esfera familiar. Para se entender melhor o duplo efeito do patriarcado, cumpre observar que:

[...] o patriarcado não se resume a um **sistema de dominação**, modelado pela ideologia machista. Mais do que isso, ele é também um **sistema de exploração**. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos políticos e ideológicos, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico.” (SAFFIOTI, 1987, p. 50) – grifos meus.

A esse respeito, o patriarcado não habita somente na vida privada, mas principalmente na vida social, civil e pública. Porém, é na esfera privada, na família, que o patriarcado encontra sua expressão mais evidente. De acordo com Saffiotti é

[...] definindo-se patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão das mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e manter o controle sobre as mulheres. (SAFFIOTI, 2015, p. 111).

Dessa forma, estabelece-se o poder hegemônico dos homens tanto nas relações micro (família) como nas relações macro (sociedade). Contudo, cumpre estabelecer a diferença conceitual entre patriarcado e paternalismo. Enquanto o primeiro está relacionado às estruturas sociais e ao poder masculino dominante, o segundo

refere-se “às relações de poder que se organizam sob a égide do ‘pai’ na vida privada” (BIROLI, 2018, 96). Portanto, poderia se dizer que o paternalismo é a personificação do patriarcado na instituição familiar, regida pela égide de seu agente supremo, o pai (ou o marido).

Por ser o patriarcado centrado unicamente na figura de um ideal de homem, aquele simbolicamente representado como heterossexual, branco, agressivo, autoritário e dominador, outras nomenclaturas são concebidas para enfatizar a ideia hegemônica de dominação masculina. Desta forma, pode-se, ainda, conceber patriarcado como o poder político do “viriarcado, androcentrismo, falocracia, falologo-centrismo” (SAFFIOTI, 2015, p. 74). A máquina do patriarcado é composta por engrenagens “bem azeitadas” e que operam “sem cessar”, mantendo “à subordinação das mulheres aos homens” e apresentando a “legitimidade que lhe atribui sua naturalização” (SAFFIOTI, 2015, p. 106-107). A naturalização das ações e a padronização do comportamento, talvez, sejam as faces mais cruéis do patriarcado, pois desumaniza uma sociedade, ao mesmo tempo que prega a igualdade, a limitando-a e a controlando. Uma igualdade ambígua, pautada na distinção e na invisibilidade da mulher que representa uma parcela significativa da população.

Mas uma questão se impõe: se o patriarcado é tão devastador, por qual razão ele ainda é mantido? Saffioti (2015) oferece algumas razões: a primeira, obviamente, seria para manter o poder hegemônico e a dominação masculina. Outras justificativas seriam para legitimar os direitos sexuais dos homens sobre as mulheres; manter a hierarquia nas relações; conservar a ideologia de um poder baseado na violência; perpetuar uma base material e se corporificar. Assim, “o gênero, a família e o território domiciliar contêm hierarquias, nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores” (SAFFIOTI, 2015, p. 78)

Historicamente, nas sociedades em geral, a família é instituída por meio do casamento. E, para Beauvoir “o casamento mata o amor” (BEAUVOIR, 2016, p. 256), esta assertiva é agressiva, mas entende-se sua franqueza. Saffioti (2015) defende que o casamento une um indivíduo a uma subordinada, mediante assinaturas e cerimônias. O casamento se configura, formalmente, por meio de um contrato (ou pacto) no qual os papéis simbólicos já foram socialmente distribuídos. A posição de superioridade do homem e da submissão da mulher foram previamente determinados, como cita:

A parte que oferece proteção é autorizada a determinar a forma como a outra cumprirá sua função no contrato. A paternidade impõe a maternidade. O direito sexual ou conjugal estabelece-se antes do direito de paternidade. **O poder político do homem assenta-se no direito sexual ou conjugal.** Assim, a autoridade política do homem já está garantida bem antes de ele se transformar em pai. (SAFFIOTTI, 2015, p. 137) – grifo meu.

Portanto, o casamento é um contrato que assegura ao homem o direito sexual e o controle do corpo da mulher. Ainda, “com o advento do patriarcado, o macho reivindica acremente sua posteridade” à medida que “atribui um papel à mulher na procriação, mas admite-se que ela não faz senão carregar e alimentar a semente viva: o pai é o único criador”. (BEAUVOIR, 2016, p. 36). Safiotti (2015) ainda acrescenta que “um dos elementos nucleares do patriarcado reside exatamente no controle da sexualidade feminina, a fim de assegurar a fidelidade da esposa a seu marido” (SAFIOTTI, 2015, p. 36).

O controle da sexualidade e o domínio do corpo da mulher desencadeia uma série de rupturas em sua integridade física, psicológica e moral. Estes abusos são personificados na violência doméstica e se ramificam em tantas outras violações. O Brasil conta como mecanismo para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a Lei Maria da Penha, em homenagem à Sra. Maria da Penha, que foi agredida pelo marido durante seis anos, até se tornar paraplégica em 1983. Inclusive, cabe aqui tecer uma reflexão sobre a árdua batalha das mulheres pelo advento de uma legislação que punisse as agressões e a violência doméstica: nada menos que 23 anos de luta. O ex-marido de Maria da Penha só foi julgado pelos crimes de tentativa de homicídio e lesão corporal culposa 19 anos após o ocorrido, ficando preso apenas 2 anos em regime fechado.

No que concerne à legislação brasileira, esta prevê, como forma de violência doméstica e familiar, toda agressão de cunho físico, psicológico, sexual, patrimonial e/ou moral. E institui, ainda, uma rede de atendimento às mulheres vítimas de violência ou em situação de risco, composta por uma equipe multiprofissional articulada com outros entes públicos, como o SUS e o SUSP. Prevê, também, medidas protetivas de urgência cuja algumas merecem especial destaque, como exemplo, a que determina o afastamento do agressor do lar, domicílio ou local de convivência. Ademais, ainda existem as medidas proibitivas de determinadas condutas, como exemplos, aproximação e contato com a vítima/ofendida (art. 22, I e III letras “a” e “b” da Lei nº 11.340/2006), prevendo também a pena de detenção de 3 (três) meses a 2 (dois) anos

no caso de descumprimento das medidas protetivas de urgência (art. 24-A da 11.340/2006).

Apesar disso, cumpre-se analisar os reflexos sociais da violência doméstica e, para essa análise, Saffioti (2015) expressa “que a sociedade considera normal ou natural que o homem maltrate suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos” é a “pedagogia da violência” (SAFFIOTI, 2015, p. 79). A autora reflete sobre o efeito dominó do sistema de dominação que ocorre em todas as classes, fazendo *jus* à máxima de que o oprimido e/ou a oprimida um dia se tornarão opressor e/ou opressora. Julgar um ato como violento pode cair na senda da subjetividade, dado que certos atos ocorrem no terreno da individualidade. Como julgar uma violência psicológica ou moral? Palavras e gestos podem configurar violência ou não, dependendo de quem é a vítima, tornado inevitável o juízo de valor e a parcialidade baseada nas experiências e vivências de cada pessoa.

A violência (ou a iminência desta) atua como uma forma de coação que viabiliza o processo de dominação, pois com base no dualismo que permeia a sociedade, para toda dominação, necessariamente, tem-se uma subordinação. Portanto,

[...] compreende-se que o processo de dominação só passa se estabelecer numa relação social. Desta forma, há o(s) dominador(es) e o(s) dominado(s). O(s) primeiro(s) não elimina(m) o(s) segundo(s), nem pode ser seu intento. Para continuar dominando, deve(m) preservar seu(s) subordinado(s). (SAFFIOTTI, 2015, p. 125)

Dessa forma, a relação entre patriarcado e casamento reside sob dois aspectos: primeiro na dominação, quando o homem passa a exercer controle sob a sexualidade da mulher atribuindo a ela o papel da maternidade como seu único papel, pois, é por meio da procriação que o homem se (re)afirma hegemonicamente na posteridade. E, para manter este domínio, a sociedade se incube de criar diversos mecanismos que concebem a mulher como propriedade do homem. Como exemplo, quando a mulher se casa recebe o sobrenome do marido e passa a ser reconhecida pela sociedade como “esposa do fulano”. Portanto, “perante a mulher o homem se põe como senhor; o projeto do homem não é repetir-se no tempo, é reinar sobre o instante e constituir o futuro” (BEAUVOIR, 2016, p. 100).

O segundo aspecto do patriarcado sob as mulheres é a exploração, que pode ser observada, na “domesticidade feminina” (BIROLI, 2018, p. 94). A autora utiliza-se do termo “feminina” para marcar o imaginário social que confina a mulher a modelos

e estereótipos. Como exemplo, Saffioti defende que à figura da mulher se impõem que ela seja “dócil, cordata, passiva” (SAFFIOTI, 1987, p. 37), estes estereótipos, são “uma espécie de molde que pretende enquadrar a todos [e todas], independente das particularidades de cada um” (SAFFIOTI, 1987, p. 37). O que acaba ocorrendo é uma naturalização dos processos socioculturais, conforme Saffioti (1987), que são concebidos em determinado tempo e dimensão, repetidos ao longo da história, naturalizando a mulher ao espaço submisso e subalterno. Também, a exploração da mulher no patriarcado ocorre quando se impõem a ela a vida doméstica, os trabalhos do lar, a educação dos filhos e das filhas e o cuidado do marido.

Portanto, retoma-se a máxima de Beauvoir de que “o casamento mata o amor” (BEAUVOIR, 2016, p. 256), para melhor entender a afirmação da autora. Na análise, o casamento, estabelecido dentro de uma relação e dominação-exploração, legitimado pelo Estado, pela Igreja e naturalizado na sociedade, encontra pretexto no amor, que ratifica um sistema opressor que subjuga a mulher. Neste aspecto, acredita-se que “amar o outro não constitui uma obrigação, mesmo porque o amor não nasce da imposição. Respeitar o outro, sim, constitui um dever” (SAFFIOTI, 2015, p. 83). Desta maneira, o casamento não deve ser baseado unicamente no amor, mas, sim no respeito mútuo, porque dentro de uma relação que impera o respeito, o sistema de dominação-exploração não se constitui.

Talvez seja difícil estabelecer o modelo adotado pela sociedade para construção da mulher, mas percebe-se que essa construção se deu de forma transversal em diferentes instituições e sob influência de diversos agentes. Assim, na sequência, propõe-se analisar a influência da Escola/Educação no processo formativo que constituiu a mulher.

4.4. RUBY BRIDGES – MULHERES E ESCOLA

Fortaleça a mente feminina, expandindo-a, e haverá um fim à obediência cega; mas, como o poder busca a obediência cega, os tiranos e os homens sensuais estão certos quando se esforçam por conservar a mulher no escuro. Pois os primeiros querem somente escravas, e os últimos, um brinquedo.

(Mary Wollstonecraft)

A pequena Ruby Bridges, inspiração para o título desta seção, foi uma menina negra que, aos seis anos, tornou-se símbolo da luta pelos direitos civis estadunidenses. Nascida em 1954, mesmo ano em que o Supremo Tribunal dos EUA pôs fim a ordem do “separados, mas iguais”, permitindo que crianças negras frequentem as mesmas escolas destinadas às crianças brancas. A menina Ruby, em setembro de 1960, no Estado da Louisiana, após passar nos rigorosos testes de seleção para o ingresso na escola de crianças brancas, precisou enfrentar os protestos diários e preconceitos raivosos. Mesmo assim, Ruby persiste na garantia de seu direito e torna-se a primeira criança negra a estudar em uma escola exclusiva de crianças brancas. Porém, devido às ameaças e as intensas manifestações contra sua presença na escola, foi necessária a escolta da polícia federal para assegurar o acesso de Ruby à escola. Naquele ano, a classe frequentada pela menina foi composta por apenas cinco crianças, os pais e as mães das demais crianças retiraram seus filhos e filhas da escola contrariados com a presença da menina negra naquele ambiente. Ruby enfrentou o preconceito por ocupar o espaço que lhe era duplamente negado, por ser mulher e por ser negra.

No século XVIII, Mary Wollstonecraft reivindicava os direitos das mulheres, em especial o direito à educação como forma de emancipação da mulher. Criticando a posição social destinada às mulheres, o silenciamento e a invisibilidade, a autora defendia que o “projeto de emancipação das mulheres deve começar pelo acesso à educação e pela inclusão na vida pública” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 15). Inspirada pelo movimento iniciado pela francesa Olympe De Gouges, na Inglaterra, Mary estava convicta da necessidade em quebrar a ordem estabelecida que mantém as mulheres dependentes e subordinadas aos homens. As meninas da época eram “educadas” dentro da ordem da imitação dos modelos estabelecidos,

É, de fato, bastante natural que uma menina condenada a permanecer sentada durante horas, ouvindo a tagarelice ociosa de amas débeis ou assistindo à toaleta de sua mãe, tratará de se juntar à conservação; e, sem dúvida, o fato de que ela imitará a mãe ou as tias e se entreterá enfeitando a boneca sem vida – como fazem com ela, pobre garota inocente! – é uma consequência natural (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 65).

O ciclo vicioso em que as mulheres eram mantidas precisava ser quebrado, e esta missão envolveria todas as estruturas sociais estabelecidas, pois, a educação é fundamental para o processo de mudança dos paradigmas, inclusive mediante a necessidade de ultrapassar os muros que cercam a instituição escola, responsável pela

educação formal e construir novos horizontes. Os séculos XVIII e XIX foram árduos, mas decisivos para conquistas civis e políticas das mulheres. Sobretudo para romper a posição em que eram mantidas como adornos, sacrificando sua liberdade, saúde e virtude “confinadas, então, em gaiolas, como raça emplumada, elas não têm nada a fazer, senão enfeitar-se e exibir-se com falsa majestade, de poleiro em poleiro” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 81).

O ócio e a futilidade alimentavam a vida vazia das mulheres, que viviam de modo automático, repetindo ações sem questioná-las. Como Mary observa “elas fazem hoje o que fizeram ontem, meramente porque fizeram ontem” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 43). E, para quebrar a engrenagem da repetição da vida automática, era preciso educá-las e, assim, subverter a ordem estabelecida que insistia em manter a mulher na imanência. A educação seria a via que possibilitaria a liberdade da mulher, não somente a liberdade intelectual, o livre pensar e o poder de questionar, mas também abriria a portinhola da gaiola que aprisiona sua alma à submissão e a servidão. Dessa forma, rogava Mary

Façam-nas livres, e elas rapidamente se tornarão sabias e virtuosas, como os homens também se tornaram, pois o aperfeiçoamento deve ser mútuo; caso contrário, existindo a injustiça a que metade da raça humana é obrigada a submeter-se, retorquindo a seus opressores [...] (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 226)

Com este tom, iniciou-se a luta das mulheres no mundo, pois o direito à igualdade passaria, necessariamente, pelo direito à educação. Contudo, no Brasil, essa conquista ocorreu tão lentamente e, de forma quase imperceptível pela história. Com influência de “uma Europa branca, masculina, letrada e cristã” (TELLES, 2007, p. 401), no século XIX, o Brasil já havia percebido a importância de manter os papéis sociais outrora instituídos e institucionalizados, cabendo aos homens a sabedoria e o poder e, às mulheres, a ignorância e a submissão. Nesse sentido, o pensamento da autora Norma Telles (2007), acompanha os mesmos ideais de Mary Wollstonecraft (2016),

A situação de ignorância em que se pretende manter a mulher é responsável pelas dificuldades que encontra na vida e cria um círculo vicioso: como não tem instrução, não está apta a participar da vida pública, e não recebe instrução porque não participa dela (TELLES, 2007, p. 406).

Algumas mulheres iniciam a saga pelo direito de se educarem e serem educadas. Diga-se “educar-se” no sentido de se auto educarem ou em razão de uma educação comunitária não formal, pois muitas mulheres, em especial as mulheres negras (escravizadas ou libertas), aprendiam a ler e escrever na clandestinidade, sozinhas

ou com o auxílio de outra mulher que também já havia sido instruída em segredo. Considerando que em algumas regiões, como exemplo, no Mississipi/EUA, onde em 1851 “educar pessoas negras era crime” (DAVIS, 2016, p. 110). E o fato de o povo negro ser sedento por ser educado a única alternativa era fazê-lo de forma clandestina. E, conforme Louro (2007) reflete, as relações entre classe, etnia e raça ocuparam um importante papel na educação, sendo que o povo negro sofreu mais diretamente o impacto dessas relações. Nas palavras de Louro,

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência (LOURO, 2007, p. 445)

Neste contexto, cabe mencionar uma breve história narrada por Angela Davis (2016) em que uma mulher negra escrava queria poder ler a bíblia, mas não era alfabetizada e com a bíblia nas mãos dizia para sua senhora “oh, este livro [...] eu viro e reviro estas páginas e quero entender o que está escrito nelas. [...] eu seria tão feliz se soubesse ler” (DAVIS, 2016, p. 113). Um simples exemplo que confirma o entendimento de Telles de que “escrita e saber estiveram, em geral, ligados ao poder e funcionaram como forma de dominação” (TELLES, 2007, p. 402). Dentro da hierarquia de poder, o povo escravizado e as mulheres ocupavam as posições mais inferiores, conseqüentemente, a eles não seria concedido o acesso à escrita e ao saber.

Subvertendo essa ordem, no Brasil, em 1859, a escritora Maria Firmina dos Reis escreveu o romance “Úrsula”, considerado como o primeiro romance escrito por uma brasileira. Mas coube a Telles (2007) observar a desigualdade e a dificuldade com que as mulheres acessaram a educação, Telles (2007) exemplifica isso ao traçar uma comparação entre a vida da escritora e a trajetória do poeta maranhense Gonçalves Dias. Verificou-se que, enquanto o homem obteve sua formação em Coimbra, a mulher foi autodidata, estudou sozinha, pois as oportunidades para as moças eram ínfimas enquanto os homens tinham todas as oportunidades.

Contudo, no período que se estende entre 1880 (abolicionismo) até por volta de 1914 (Primeira Guerra Mundial), a “figura feminina” perpassou por diferentes arquétipos: ora como meretriz, ora como pura e casta. E, neste mesmo contexto, ainda em meados do século XIX, emerge a voz feminista e revolucionária da brasileira Nísia Floresta que “denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no

Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada” (LOURO, 2007, p. 443).

O primeiro marco legal da educação no Brasil adveio com a Lei de 15 de outubro de 1827, responsável por estabelecer as “escolas de primeiras letras”, onde professores deveriam ensinar os meninos a “ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções” além das “noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã” (art. 6º). Para as meninas, haveria escolas exclusivamente de meninas, mas somente nas cidades e vilas mais populosas em que se julgasse necessário (art. 11), porém, as professoras somente ensinariam a elas as quatro operações básicas da aritmética, ensinariam também “as prendas que servem à economia doméstica”; e, só serão nomeadas como professoras as brasileiras de “reconhecida honestidades” (art. 12). Com base nisso, a autora Fúlvia Rosemberg elege os principais problemas da educação das/para mulheres,

Várias amarras à educação formal e pública das mulheres [...] a segregação sexual das escolas; interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua “missão” de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundários e superior para as jovens brasileiras (ROSEMBERG, 2012, p. 334)

De todas as limitações e discriminações impostas às mulheres no que concerne à educação, a mais prejudicial deu-se em razão da segregação sexual nas escolas. Não somente na alfabetização, a denominada educação básica atualmente, mas também na educação superior, no acesso e na permanência nos cursos de formação. Nesse sentido, Rosemberg apresenta alguns exemplos de como a segregação sexual ocorria no ambiente escolar,

[...] o sistema de entrada e saída dos alunos e alunas por locais separados de forma que não se vissem a não ser durante as aulas, mesmo assim, vigiados por duas inspetoras [...] um muro passado pelo meio da sala, à frente do professor, permitia que ele desse sua aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo, entretanto, que esses dois grupos se enxergassem (ROSEMBERG, 2012, p. 336)

A evolução do direito à educação das mulheres e a conquista pela igualdade na Educação ocorreu de forma paulatina, avançando (ou regredindo) em razão das políticas públicas e das legislações em vigor de cada época. Uma importante mudança nos moldes no sistema de ensino brasileiro ocorreu em virtude da Lei orgânica do

ensino secundário, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, historicamente conhecida como Reforma Capanema, proposta pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Em consonância com o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, o ministro contaminou o País com a “ideologia política patriótica e nacionalista de caráter fascista” (ROSEMBERG, 2012, p. 336).

Com a Reforma, passou a ser obrigatória a educação militar para os meninos (art. 20) e a economia doméstica para as meninas (art. 25). Foi inserida a “educação moral e cívica” como base para formação “do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, com base no patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro” (art. 22). E, ainda, “deverão ser desenvolvidos [...] os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (art. 23).

Para o ensino das mulheres, a Reforma dedicou o Título III ao “ensino secundário feminino”, recomendando a educação primária das mulheres em estabelecimentos exclusivamente femininos. No ensino secundário, frequentado por homens e mulheres, as aulas deveriam ser ministradas em classes separadas de acordo com o gênero. Ainda, determinava que “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar”. (art. 25). Pergunta-se qual seria a natureza da personalidade feminina? Seria diferente da natureza da personalidade masculina? Qual era o sentido dessa diferenciação? A autora Silvia Fávero Arendt responde estas inquietudes,

Docilidade, meiguice, serenidade e resignação eram as características consideradas femininas ao passo que as esperadas dos varões eram a coragem, **o poder de decisão** e a competitividade – valores e práticas que também seriam aprendidos na escola [...] (ARENDE, 2012, p. 71) – grifos meu.

Quando se percebe que o poder de decisão cabe aos homens, pois foi construído ao longo dos séculos e foi legitimado socialmente como padrão universal, logo se entende a razão da “missão” da mulher ser dentro do lar. O confinamento das mulheres ao espaço doméstico, sua docilidade e submissão fazem parte desses ensinamentos do sistema de opressão patriarcal. A legislação só imprime e reforça os papéis constituídos pela sociedade. Contrárias a esta lógica da dominação, algumas mulheres defendem aguerridas a educação das mulheres, como exemplo, Maria Lacerda de Moura e Bertha Lutz que perpetuaram os ideais de Nísia Floresta, com o pensamento

de que “quanto mais ignorante é um povo mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder” (FLORESTA *apud* ROSEMBERG, 2012, p. 338).

Contudo, a instituição da escola mista e o fim formal da segregação sexual deu-se mais por razões econômicas do que em razão das lutas e dos ideais feministas. Pois, era muito oneroso manter dois sistemas de ensino, um masculino e outro feminino. Apesar disso, Rosemberg (2012) acredita em uma “segregação sexual informal” desde a década de 1970 manifestada de forma velada nas escolas que permitem perspectivas diferentes para meninos e meninas, como exemplo, incentivando os meninos a seguirem trajetórias das ciências exatas e das tecnologias, e estimula as meninas a se dedicarem às ciências humanas, como Letras e Pedagogia. O que representa não só uma segregação sexual, mas também uma segregação epistemológica.

Como solução para a segregação sexual informal na educação, atualmente é oferecida e defendida a ideia da coeducação, com base em uma prática pedagógica voltada para igualdade. Não diferenciando conteúdos e formando homens e mulheres sob o mesmo ideal, “além de uma educação de qualidade sem discriminação étnico-racial, regional ou econômica” (ROSEMBERG, 2012, p. 339). Pois, a igualdade de acesso e de permanência não estão garantidas apenas com as escolas mistas, é necessário um processo educacional e institucional que integre, de fato, as mulheres à educação. Ademais, a segregação sexual na escola reflete na segregação sexual no mundo do trabalho, direcionando mulheres para as áreas do cuidado e da educação e os homens para as áreas das ciências exatas e da tecnologia.

A partir da década da mulher (1975-1985), a onda nascida no cenário internacional chega ao Brasil com a proposta da criação de órgãos nacionais que instituíssem e garantisse políticas públicas para as mulheres. E, na década de 1990, a educação das mulheres entrou, finalmente, na das políticas nacionais seguindo a campanha internacional de “Educação para todos”, um *slogan* interessante de ser analisado uma vez que este “todos” na realidade se refere a apenas alguns que, conforme Rosemberg (2012) anunciou,

Considerando a educação como instrumento fundamental para a redução de desigualdades nacionais e internacionais, as reformas se propunham ampliar a oferta e obter ganhos de qualidade sem aumentar os gastos nacionais com a educação. (ROSEMBERG, 2012, p. 346).

E neste cenário, adveio a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e as bases da educação nacional. Baseada em onze princípios,

entre eles “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 3º, inciso III), e com a finalidade do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Aqui, apontam-se os preceitos defendidos por Wollstonecraft no século XVIII e, que somente em 1996, tornam-se lei em nosso país. Nas palavras de Wollstonecraft,

[...] a educação mais perfeita é, em minha opinião, um exercício do entendimento, calculado o melhor possível para fortalecer o corpo e formar o coração. Em outras palavras, para possibilitar ao indivíduo alcançar tais hábitos de virtude que o tornarão independente. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 42)

Contudo, como assegura Rosemberg as “ações do governo federal pouco contemplaram as parcas reivindicações” (ROSEMBERG, 2012, p. 346). O cenário da educação brasileira só vislumbrou mudanças assertivas a partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, acolhendo orientações de documentos internacionais e com a política nacional da educação voltada para a igualdade de acesso, de permanência e de conclusão. O governo passou a combater os pilares basilares da desigualdade e da exclusão na educação, correspondentes às questões de classe, etnia e gênero. Rosemberg explica que

[...] duas iniciativas procuraram aproximar as questões de gênero da questão educacional, no âmbito da administração federal: a criação da Secretaria de Promoção de Políticas para as mulheres (SPM) [...] a criação, no Ministério da Educação (MEC), da então denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que tinha por objetivo introduzir nas diversas instâncias do Ministério, políticas de identidades via “valorização da diversidade brasileira”. (ROSEMBERG, 2012, p. 346-347)

Nos dias atuais, as políticas de governo trouxeram retrocesso, entraves e decadência para educação brasileira em todos os níveis. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, última denominação da Secad, responsável por assegurar qualidade e equidade à educação, foi extinta dois dias após a posse do atual Presidente Jair Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 janeiro de 2019. E, no que tange o Ministério da Educação, responsável pelo violento corte e bloqueio do repasse das verbas públicas para educação federal, o Ministro responsável da época, o economista Abraham Weintraub, justifica o sufocamento financeiro das Universidades e Institutos Federais com a alegação de que estes espaços de ensino, pesquisa e extensão, só produzem “balbúrdia”, usando uma palavra para desmerecer a imagem e atuação das Universidades e construir um pensamento falso acerca das ações universitárias. Não há como negar que os tempos atuais são difíceis em todos os aspectos.

O cenário da educação sempre foi reflexo das representações instituídas pelo processo político-social, o que pode ser extremamente perigoso e temerário dentro de uma sociedade na qual vigora o sistema de dominação-exploração. Dessa forma, acredita-se ser interessante conduzir a análise deste estudo unindo a esfera da educação aos paradigmas do preconceito e da desigualdade pautados na etnia e na raça. A partir dos estudos do feminismo negro, elaborado por Djamila Ribeiro (2017) e Angela Davis (2016), o racismo adquire um peso ainda maior quando observado em conjunto nos ambientes formais de educação.

Pode-se dizer que o racismo se manifesta de forma velada na sociedade, sendo até, algumas vezes, questionado se de fato houve a abolição do povo negro escravizado. Em síntese, pode-se conceituar o racismo como um conjunto hierárquico que estabelece a superioridade da raça humana em razão de sua etnia. Salienta-se para a diferença entre raça e etnia, pois raça é referente a toda raça humana e etnia faz alusão a uma comunidade ou grupo de pessoas caracterizadas por sua realidade sociocultural. Sendo assim, é mais adequado tipificar o crime de racismo como “crime de etnismo” ou crime étnico, quando proferido contra o povo negro.

No Brasil, a conduta tipificada como crime resultante do preconceito ou discriminação foi resultado da Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, e a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que deram origem ao Estatuto da Igualdade Racial. Combinadas, as legislações garantem à população negra a “efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos”, além do “combate à discriminação e as demais formas de intolerância”. Ambas atuam como garantidoras do dispositivo constitucional do art. 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, que dispõe que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei”.

Sempre que o ordenamento jurídico apresenta em um texto legal a expressão “nos termos da Lei”, é o mesmo que dizer que o dispositivo/artigo necessita de uma lei complementar para adquirir sua garantia, validade e eficácia. As leis que definem os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor em conjunto com o Estatuto da igualdade racial, garantem a complementação do texto constitucional.

A autora Djamila Ribeiro (2017) cunhou a expressão “opressão de caráter racial” e chama a atenção de como a mulher negra foi marginalizada no processo histórico da humanidade. Pois, na escala das discriminações e do preconceito, a mulher negra ocupa o último lugar na posição social. A sociedade está hierarquizada na seguinte ordem decrescente: homens brancos burgueses, mulheres brancas burguesas, homens brancos pobres, homens negros e, por fim, mulheres negras, sem se considerar ainda a comunidade LGBTQI+ que flutua na hierarquia social de acordo com outros fatores preponderantes como classe social, profissão, escolaridade, etnia, etc.

No mesmo sentido, a autora Angela Davis (2016) defende a não hierarquização das opressões em razão das classes ou posições de privilégios sociais e nos apresenta a importância da interseccionalidade entre raça, classe e gênero para o combate das opressões, visando um novo modelo social.

Neste ínterim, cabe trazer o conceito de interseccionalidade que, conforme Carla Akotirene (2019) esclarece, é o viés que permite as feministas um olhar crítico e político das identidades subalternas, como exemplo, as subordinações de gênero, classe e raça e analisa a matriz colonial em que foram criadas. A perspectiva interseccional é a ferramenta teórico-metodológica que permite a interseção ou a intercepção de todas as vias opressoras. O termo foi criado e defendido inicialmente por Kimberlé Crenshaw, em 1989, no artigo intitulado *“Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”*² que visa descrever o lugar interseccional da mulher negra marginalizada dentro de um sistema social estruturante que replicava sua exclusão política e o seu silenciamento. A mesma autora definiu a interseccionalidade como

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

A interseccionalidade propõe um olhar mais abrangente do proposto por Heleith Saffioti (2013), que foi uma socióloga, professora e mulher branca, gozando dos

² Tradução: “Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política anti-racista”.

privilégios sociais delegados a este lugar de enunciação. Sua proposta defendia a análise simbiótica entre patriarcado-racismo-capitalismo. É importante marcar estas características, pois a interseccionalidade é um legado das mulheres negras, marginalizadas e desprovidas de privilégios, como Sojourner Truth “nascida acorrentada ao escravismo, vendida em leilões aos nove anos de idade junto ao gado, tornou-se pioneira no feminismo negro” (AKOTIRENE, 2019, p. 25). Seu icônico discurso improvisado proferido em 1851 na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, indagava *Ain't I A Woman?* questionava, “Eu não sou uma mulher?”, discutia a visão inicial da luta feminista pelos direitos das mulheres a partir do lugar de enunciação das mulheres brancas e socialmente privilegiadas. Assim a proposta é não considerar somente patriarcado, racismo e capitalismo como matrizes opressoras, mas “ressarcir vozes secularmente inaudíveis” (AKOTIRENE, 2019, p. 28).

Dessa forma a interseccionalidade passa a ser não somente uma categoria, mas uma metodologia que “nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra grupos tratados como oprimidos” (AKOTIRENE, 2019, p. 44). Pois nem toda mulher é branca, heterossexual, casada, magra, escolarizada, sem deficiências, com boa vida financeira, geograficamente bem localizada e com emprego formal. A interseccionalidade, além de dar voz, indaga o “que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças” (AKOTIRENE, 2019, p. 46).

Neste íterim, o intuito deste capítulo foi justamente demonstrar que a mulher não pode ser analisada por meio de recortes sociais, pois toda sua história foi criada, escrita e reforçada pelas instituições sociais e seus agentes. Contudo, o capítulo seguinte dedica-se ao estudo histórico da educação profissional no Brasil, bem como o estudo da constituição do CTISM, para que no capítulo final seja realizado o entrelaçamento entre as implicações sociais da construção simbólica da figura da mulher na sociedade atual e a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

5. CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O LÓCUS DA PESQUISA

Com o objetivo de traçar, brevemente, a linha histórica da Educação Profissional no Brasil, este capítulo se dedica a análise dos pilares essenciais para a temática, entrelaçados com o contexto histórico-social do país refletido nas normas e regramentos legais de cada época. Mantendo a proposta principal deste trabalho, em dar visibilidade e a voz às mulheres, é primado a utilização de autoras brasileiras que possuem pesquisas consistentes e relevantes para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, como exemplo, Silvia Maria Manfredi, Maria Ciavatta e Jaqueline Moll, dentre outras.

Escrever a história ou discorrer sobre a historicidade não é uma tarefa fácil, exige comprometimento acadêmico e fidelidade técnica, pois a História não é algo linear impresso na sociedade, tampouco pode ser representada em ordem rigorosamente cronológica. Ao tratar do tema, Ciavatta (2015) salienta a importância de diferenciar a história como processo e a história como método. Enquanto a primeira consiste na “produção da existência dos seres humanos em sociedade”, o segundo conceito trata da história como “representação ao nível do pensamento” (CIAVATTA, 2015, p. 28). Assim, a humanidade vive um processo histórico. Contudo, a pesquisadora deste trabalho, trata da história como método considerando a “concepção e a narração ou a escrita da história sobre esses fatos, à luz de sua realidade nas diferentes sociedades” (CIAVATTA, 2015, p. 39).

Dessa forma, mantendo o compromisso da história como método, para organizar o presente capítulo de forma didática, toma-se como referência os períodos históricos e as legislações que traçaram os caminhos da educação, em especial da educação profissional, desde o período do Brasil Colônia (1500-1822) até a denominada Nova República (1985-atualmente). As leis são reflexos do contexto histórico, econômico e político da sociedade; são também a fonte material do Direito, ou seja, imprimem as origens históricas do processo normativo e servem como disciplinadoras sociais. Contudo, cabe ressaltar que, ao citar datas/limites no âmbito histórico, é preciso considerar que a história é um “conjunto de fatos, contradições, confrontos e desenvolvimentos que não se iniciam nem terminam na data escolhida, mas que lhe dão o valor simbólico demarcador dos eventos” (CIAVATTA, 2009, p. 87). Acredita-se,

ainda, que “não é o tempo cronológico que define a conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 134)

Coadunado a isso, as “diferentes concepções do mundo (...) pautam os interesses da produção do conhecimento. Não há neutralidade nem objetividade absoluta neste processo. Não há novidade neste fato; interesses e valores movem as ações humanas” (CIAVATTA, 2015, p. 21). Com esse esclarecimento em mente, justifica-se a importância em abordar o contexto histórico do *locus* da pesquisa, o que será feito na segunda parte deste capítulo. Localizar o espaço-tempo em que os dados foram coletados, pois, como base no pensamento de Marx e Engels, Ciavatta (2015) esclarece que a história é a produção social da existência.

5.1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Educação Profissional é o ‘lôcus’ mais visível da educação pelo trabalho seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições.
(Maria Ciavatta)

A Educação profissional surge com o propósito de oferecer uma formação profissional para a população em geral e representa “os processos educativos voltados ao desenvolvimento de saberes técnicos, científicos e estéticos, tendo em vista a participação na vida produtiva” (CARVALHO; SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 311). Contudo, esse conceito simplificado precisa ser desmembrado e aprofundado, no intuito de analisar a tecitura social que implica o entrelaçamento e o atravessamento de inúmeras conjunturas econômicas, sociais e políticas que, desde o princípio, circundam a interseção entre trabalho e educação.

A relação entre trabalho, escolaridade e profissionalização pode ser observada, mesmo que de forma muito incipiente, desde o período jesuítico, que teve início

com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, em 1549, com o objetivo de catequizar os índios. Já nesta época, os povos indígenas exerciam o processo dos “saberes” e “fazeres” que eram práticas de trabalho que regiam a vida cotidiana em comunidade. A esse processo próprio e nativo dos indígenas, os jesuítas acrescentaram a cultura europeia e cristã, travestindo a catequização como um processo educativo. O Período Colonial (1500-1822) é marcado essencialmente pelo trabalho escravo, com a utilização da força de trabalho de negros e negras escravizados e da população indígena nativa. A economia brasileira baseada na agroindústria açucareira dependia da força de trabalho (ou melhor, do trabalho forçado) em duas frentes, para o plantio da cana-de-açúcar e para produção do açúcar. Como ressalta Manfredi (2016), a esse respeito,

O emprego da mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exige esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado. (MANFREDI, 2016, p. 5)

No ano de 1808, com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, ocorreram inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas. O país “deixou de se basear apenas na agroindústria voltado para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e empreendimentos industriais” (MANFREDI, 2016, p. 52). Neste contexto, foi criado o Colégio das Fábricas, em 1809, com o objetivo de formar aprendizes e artífices para trabalhar nas fábricas e promover a manufatura no Brasil. De acordo com o Arquivo Nacional da Memória da Administração Pública Brasileira, “o Colégio das Fábricas possuía dez unidades dispersas por várias ruas do Rio de Janeiro, tendo 72 artífices em ocupações diversas” e sua composição contava com oficinas que incluíam “casas de fazenda, urdir, estampania e tintas; oficinas de torneiro, sentieiro, carpinteiro e marceneiro, ferreiro e serralheiro; aulas de desenho, primeiras letras e música; e armazém de madeira” (CABRAL, 2020). Dessa forma, o Colégio de Fábricas, pode ser considerado como marco inicial formal da educação profissional no Brasil.

Em 7 de setembro de 1822, D. Pedro I proclamou a independência do Brasil, instituindo, assim, o Império do Brasil, historicamente conhecido como Período Imperial (1822-1889). Poucos anos depois, em 1824, é outorgada a primeira Constituição Brasileira, que previa uma nação livre, dividida em províncias, sob um Governo mo-

nárquico hereditário de religião católica. A respeito da educação, tratada como instrução primária, o texto trazia apenas a previsão de uma “instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Uma previsão simplória que inaugurou as discrepâncias sociais no país, pois quem eram as pessoas consideradas como “cidadãos” na época? O artigo 6º do mesmo texto legal listava em seus seis incisos quem eram os cidadãos brasileiros. Em suma, os nascidos no Brasil, filhos legítimos de pai e mãe brasileiros, filhos de pai brasileiro que estivesse em país estrangeiro a serviço do Império, os nascidos em Portugal residentes no Brasil e os estrangeiros naturalizados. Entretanto, a carta magna não previa a discrepância entre seu texto, a realidade social e o contexto econômico de país, onde a escravidão foi abolida somente em 1888, mais de 60 anos após da declarada liberdade/independência. É antagônico um texto constitucional que zela por uma nação livre, mas que mantém nas senzalas milhares de pessoas escravizadas, uma sociedade de regime escravocrata livre e independente somente na medida em que atende seus interesses de alavancar e sustentar a economia do país.

Com o início do crescimento do cenário industrial sendo estabelecido na época, o Estado percebeu que precisaria de mão de obra para alimentar o sistema emergente. Neste contexto, surgem as casas de educandos e artífices entre 1840 e 1856. O empreendimento era destinado aos excluídos da sociedade, como os órfãos, os abandonados e os desvalidos. O método de aprendizagem adotado foi o do modelo militar com todo seu rigor, inclusive com os princípios de hierarquia e disciplina. Assim, crianças e jovens eram enviados para essas casas, onde viviam em estado de dependência; pois

[...] recebiam a instrução primária – no âmbito de leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Concluída a aprendizagem, **o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio**, que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2016, p. 55) – grifo meu.

As casas de educandos e artífices eram diferentes dos liceus de artes e ofícios criados entre 1858 e 1886. Nasceram como iniciativa da sociedade civil, precisamente das doações de nobres benfeitores, fazendeiros e comerciantes, enquanto os primeiros nasceram por iniciativa do Estado. Conforme Manfredi (2016) analisa, de modo geral, o acesso aos liceus era livre para todos os cidadãos, exceto, obviamente, para

as pessoas escravizadas. Em 1881 foi inaugurado o primeiro curso destinado às mulheres, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, com a proposta de um currículo estruturado em 4 anos. Destarte, durante o período imperial no Brasil, a educação profissional figurou de duas formas, uma de natureza assistencialista e outra que valorizava o trabalho artesanal e,

[...] tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as de iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. (MANFREDI, 2016, p. 57)

No período denominado de Primeira República (1889 – 1930), a educação profissional no Brasil é marcada por três fatores: pela “extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira” (MANFREDI, 2016, p. 57). Um período de intensa atividade econômica e de aceleração dos processos industriais e urbanos. Nesse período, a ordem em vigor era formar mão de obra e gerar trabalhadores assalariados para prover o mercado de trabalho. E conforme as autoras Vanessa Guerra Caires e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (2016), é neste período que a educação profissional se constitui como “uma pedagogia de cunho tanto preventiva quanto corretiva” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45). Com este pensamento, surge o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices com o intuito de,

[...] não só habilitar os filhos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909)

Com essa ideologia, o então presidente, Nilo Peçanha criou 19 escolas com a finalidade educacional de “formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais e mecânicos” (MANFREDI, 2016, p. 61). Estas escolas de aprendizes e artífices, posteriormente, culminaram nas escolas técnicas da rede federal, os chamados Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica, como exemplo o Cefet de Minas Gerais, fundado em 1910.

Já na iniciativa privada, a principal referência da época foram as escolas salesianas, que eram liceus de artes e ofícios organizados e mantidos pelos padres salesianos. Funcionavam em regime de internato e os cursos tinham duração de cinco

ou seis anos (MANFREDI, 2016). As primeiras escolas foram criadas nos anos de 1883 em Niterói/RJ e em 1886 em São Paulo. As escolas salesianas começaram a decair a partir de 1910, quando os padres salesianos passaram a se dedicar mais ao ensino secundário. Além disso, ainda havia a competição com as escolas públicas e o alto índice de evasão devido a longa duração dos cursos.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve uma grande queda na importação de produtos manufaturados e de maquinários, aliada à queda na exportação do café. Com efeito, o país viu-se obrigado a investir em recursos que possibilitassem a instalação de indústrias para suprir a demanda por artigos de primeira necessidade. A indústria trazia consigo a necessidade de mão de obra qualificada, impulsionando assim a Educação Profissional, bem como a necessidade de profissionais que pudessem atuar na formação profissional. Dessa forma, foi criada a Escola de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, com a finalidade de “preparar professores para a formação profissional, visto que essa era uma das maiores deficiências constatadas no funcionamento das escolas de aprendizes” (CAIRES; OLIVEIRA; 2016, p. 48-49). É necessário salientar que as escolas de aprendizes, na sua criação, ofereciam uma aprendizagem guiada por mestres de ofício, e os alunos aprendiam o ofício observando seus mestres dentro das oficinas. Por essa razão, a deficiência de profissionais habilitados para o ensino e formação profissional tornou-se um ponto de fragilidade.

Outra questão importante a ser pontuada é a dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, grande flagelo da educação profissional. Muitas vertentes sustentam que a separação se deu em razão da educação profissional ter sido destinada, na sua criação, aos pobres e desvalidos. Portanto, para as pessoas que não possuíam bens, riqueza material ou família abastada, só restava trabalhar para manter sua subsistência. Em suma, “a dualidade existente entre a formação de caráter propedêutico dirigida à formação das elites e a formação de caráter instrumental proporcionada aos filhos das classes populares” (MOLL; 2010, p. 54) era facilmente observada na educação profissional. Enquanto os nascidos em famílias abastadas, dedicavam sua formação para as posições mais elevadas, como exemplo, dirigentes, supervisores, responsáveis pela administração da empresa e/ou dos negócios da família,

os pobres deveriam destinar sua formação para compor a força de trabalho e integrarem a mão de obra nas indústrias e/ou nas fábricas. Outra visão a respeito da educação profissional é a oferecida por Ciavatta quando menciona que,

Particularmente, a relação entre educação, Ensino Médio e a Educação Profissional contraria uma perspectiva de educação geral e profissional, pública, de qualidade, científico-tecnológica e histórica-social para toda população. **A história desse segmento da educação passou do assistencialismo inicial para o suprimento das necessidades e dos interesses privados empresariais, sob inspiração de seus intelectuais orgânicos e a subordinação aos organismos internacionais.** (CIAVATTA, 2016, p. 53) – grifo meu.

No Estado Novo, ou Terceira República, conhecido como Era Vargas (1930-1945) houve a tentativa de romper com a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tentativa esta que, por fim, acentuou ainda mais a divisão da educação com base na classe social, distanciando a elite do proletariado. O período pré-golpe militar deixou o Estado tensionado e as relações entre Estado e sociedade civil eram regidas pela intolerância e pelo cerceamento. O autoritarismo realizou o reordenamento do sistema escolar dividindo o Ensino Secundário e o tornando como preparatório ou propedêutico para o Ensino Superior.

Nessa época, houve uma reforma histórica para a educação com o advento do Decreto-Lei nº 4.244 de abril de 1942, popularmente conhecida como Reforma Capanema por ter sido idealizada sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. A reforma unia os ideais nacionalistas de Getúlio Vargas e a ideologia política do período pré-ditatorial. O novo modelo educacional instituiu a divisão econômica-social do trabalho e a “educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (MENEZES, 2020). Dessa forma, a educação superior era destinada aos ricos e influentes; a educação primária e secundária destinada à elite urbana; a educação profissional destinada aos jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores responsáveis por alavancar a potência econômica da nação e, por fim, existia ainda a educação das mulheres, alinhada a moral política e econômica. Como bem sintetiza Manfredi,

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento

econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização. (MANFREDI, 2016, p. 71)

A centralidade do Estado, as privatizações e a economia girando em torno dos interesses dos grupos empresariais levaram o Brasil a navegar em águas turvas, onde “a questão social passou a ser também de ordem educacional e político-ideológica” (MANFREDI, 2016, p. 73). O ensino industrial e a formação de mão de obra qualificada passaram a ser imperativos, tanto que, em 1931, o Decreto nº 20.158, responsável por organizar o ensino comercial, introduziu pela primeira vez no ordenamento jurídico o termo “técnico” relacionado ao ensino, designando um nível intermediário na divisão do trabalho e na educação. O dito “ensino comercial” foi a terminologia adotada para o ensino propedêutico dos cursos técnicos “de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador (...)” (art. 2º). A Constituição Federal de 1937, no capítulo “Da Educação e da Cultural” trouxe a referência da educação profissional “as classes menos favorecidas” como sendo “primeiro dever do Estado” (art. 129). Dois anos após a promulgação do texto constitucional, eclodiu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), intensificando a fabricação e exportação dos produtos brasileiros e proporcionando um vertiginoso crescimento industrial (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse cenário, surge, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atualmente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), uma iniciativa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) destinada à formação e à qualificação de mão de obra para atender os setores do comércio e da indústria. Com o paradigma taylorista-fordista, a metodologia de ensino adotada nesses espaços de formação era o ensino metódico, padronizado e repetitivo. Por conseguinte, limitava-se ao ofício ou atividade exercida de tal forma que a pessoa recebia a formação compartimentada que lhe habilitava apenas para uma função, sem entender o processo como um todo. O modelo taylorista-fordista pode perfeitamente ser observado no filme *Modern Times* (Tempos Modernos) de 1936 estrelado por Charlie Chaplin. O filme mostra o processo industrial baseado na divisão e especialização do trabalho na linha de montagem, onde cada pessoa fica responsável por uma fase/etapa do processo produtivo, visando uma otimização do tempo nas produções em massa e configurando a alienação do trabalhador/operário. O processo taylorismo-fordismo ficou conhecido em razão de ter sido criado pelo engenheiro americano Frederick Taylor (1856-1915). Ao observar os trabalhadores nas indústrias, o engenheiro percebeu que um trabalho

sistematizado e hierarquizado resultava em uma melhor gerência do tempo. E, ainda, se cada trabalhador realizasse sua atividade no menor tempo possível a produção seria mais bem contabilizada, gerando mais lucro às custas da exploração do proletariado. Henry Ford (1863-1947) adaptou a teoria de Taylor ao sistema da indústria automobilística como método produtivo (FREITAS, 2020).

O período histórico seguinte é denominado de Segunda República (1945-1964), marcado pelo retorno do regime democrático e pela Constituição Federal de 1946. Um texto de caráter liberal e democrático assegurou o direito de todos à educação, que poderia ser dada no lar e na escola, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art. 166). Contudo, não houve referência à educação profissional, fato que foi considerado como um retrocesso, considerando a previsão contida na Constituição Federal de 1937. Certamente, o texto constitucional de 1937 não trazia a referência e a proteção adequada, a respeito da educação profissional, mas era um reconhecimento da existência dessa modalidade de formação para o trabalho por meio da educação. Retirar o tema do novo texto constitucional colocou a educação profissional no obscurantismo, descredibilizando a formação técnica e tecnológica.

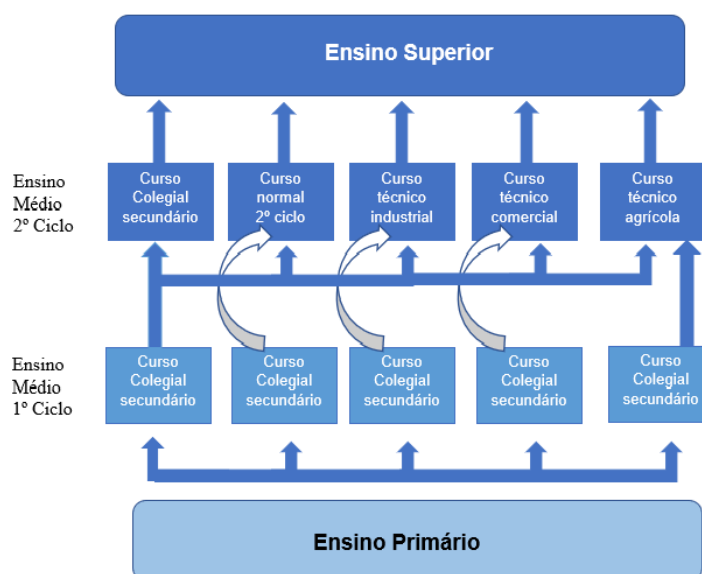
Neste contexto, mostrou-se necessário não apenas a organização e expansão da educação profissional, mas, principalmente, o combate ao dualismo histórico entre educação propedêutica e educação técnica, que reflete diretamente na dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual. Por tratar-se de um período de redemocratização, o mais plausível seria buscar a equivalência entre os “tipos” de educação. E, já que essa igualdade não estava prevista na Carta Constitucional, buscou-se promover uma igualdade de oportunidade e de acesso por meio de legislações infraconstitucionais. Como exemplo, a Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950, conhecida como Lei da equivalência, que de acordo com sua ementa, “assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico” (BRASIL, 1950). A lei assegurava aos egressos dos cursos Industrial, Comercial e Agrícola do 1º Ciclo do Ensino Médio, matrícula no Curso Secundário do 2º Ciclo. Porém, essa matrícula não era uma garantia e, sim, uma condicionante, haja visto a exigência de provas de aptidões e, chamadas de Exame de Complementação, cabe observar o dispositivo legal,

Art. 1º Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que **prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos** e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (BRASIL, 1950) – grifo meu.

Toda e qualquer igualdade não deve partir de pressupostos ou de condicionantes, o que a legislação faz é o inverso de igualdade, é a chamada meritocracia. Os “ciclos” servem como referência para a organização da educação na época, em razão da reorganização do sistema escolar por meio de Leis Orgânicas implementadas a partir da Reforma Capanema (1942) que tinha como base “o Ensino Secundário como preparatório e propedêutico ao Ensino Superior, separado dos cursos profissionalizantes” (MANFREDI, 2016, p. 74). Apenas para elucidar, cabe citar algumas das legislações que influenciaram o modelo educacional da época, como exemplo, o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos e o colegial com três anos; Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional, e o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Para melhor entender essa “salada legislativa”, cabe observar o quadro abaixo a respeito da articulação entre os níveis de ensino, segundo as leis orgânicas promulgadas entre 1942-1946.

Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo as “leis orgânicas” 1942-1946.



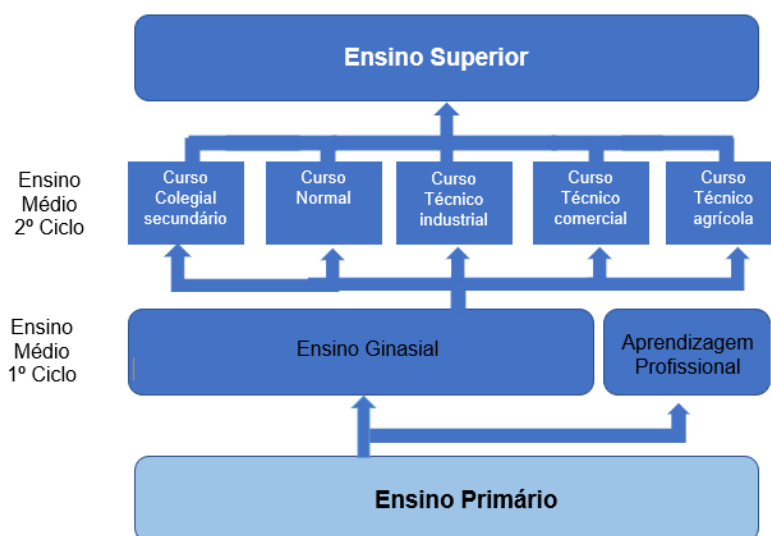
Alguns anos depois da promulgação das leis orgânicas para a educação, um importante momento histórico marca a trajetória do país. Em 1956, é eleito o Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1960), com a proposta de implementar seu Plano de Metas, conhecido como “cinquenta anos em cinco”, com o objetivo de alavancar a estrutura e as condições econômicas do Brasil. O plano contava com grandes metas para a aceleração do crescimento, como por exemplo, a construção de Brasília, investimentos em estradas, em siderúrgicas, em usinas hidrelétricas, em alimentação, em moradia, em saúde, em transportes, na marinha mercante e em outros. Para viabilizar todas as metas, mais do que nunca, o Brasil precisava de pessoas qualificadas para atuar nos principais eixos de investimento para o crescimento. Dessa maneira, era urgente a formação profissional de nível técnico no país.

Diante desse cenário, é promulgada a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, responsável por dispor a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. A lei refletia o objetivo indispensável para o país naquele momento: “proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos”. E, ainda, “preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (art. 1º). Assim, todas as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática, administrativa e financeira, o que refletiu em uma flexibilização dessas instituições, aumentando o número de vagas e cursos de acordo com a realidade e necessidade de cada localidade.

Após um longo período de críticas e discussões em prol da educação, ou, ao menos, em busca de alguns consensos, surge, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Um progresso, considerando que a legislação possuía um capítulo inteiro dedicado à educação profissional, o Capítulo III “Do Ensino Técnico”, mesmo contendo somente quatro artigos, era um passo importante. Promovia ainda a equivalência dos Cursos Técnicos ao Ensino Médio Secundário, viabilizando o ingresso no Ensino Superior. Previa apenas três cursos técnicos: industrial, agrícola e comercial, mas deixava aberta a possibilidade para criação e regulamentação de outros cursos nos diferentes sistemas de ensino (art. 1º). A nova organização entre os sistemas de ensino, alterou um pouco o

organograma observado na “Figura 2”, mas não foi suficiente para pôr fim à dualidade estrutural do sistema, como se pode observar na figura abaixo,

Figura 3 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.



Fonte: (MANFREDI *apud* CUNHA, 2016, p.79)

Com o crescimento do país, pela aceleração das indústrias e o desenvolvimento da economia, a qualificação, ou melhor, o treinamento, de trabalhadores hábeis para atuar nas principais frente dos setores econômicos precisava ser rápido. Assim, foi criado pelo governo, em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), vinculado inicialmente ao MEC e, posteriormente transferido para o Ministério do Trabalho. O programa tinha como base os princípios da Teoria do Capital Humano, desenvolvida pelo americano Theodore W. Schultz. Tal teoria concebe a pessoa como insumo e “atrela a educação a uma suposta equalização social e econômica, reduzindo-a a um simples treinamento de indivíduos, para o ingresso na divisão técnica do trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 73).

As articulações políticas da época, atrelada à economia e às influências internacionais levaram o país ao Golpe de 1964, instaurando o Regime Militar (1964-1985), que, de acordo com a síntese de Caires e Oliveira (2016), viabilizou a entrada do capital norte-americano e do padrão de acumulação capitalista. Nessa época a educação profissional foi marcada por dois conceitos: o que embasava a lógica do mercado de trabalho e o que considerava os pressupostos da concepção tecnicista. Assim, a formação profissional deveria atender às demandas do mercado, suprir suas

necessidades, oferecendo uma formação rápida, qualificada e, principalmente, a um baixo custo. Com essa perspectiva, a teoria tecnicista, desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1960, “com o objetivo de fazer com que a escola assumisse um modelo empresarial e se inserisse nos padrões da racionalização e da produtividade capitalista” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 75) serviu ao objetivo nacional-capitalista infestando todo país naquela época com o ideal norte-americano.

Para sustentar esse sistema de educação tecnicista, durante os anos de 1964-1968 o MEC firmou diversos acordos com a *United States Agency of International Development*³ (USAID), para elaboração de políticas públicas para a formação profissional. Esta parceria tinha o objetivo de prestar “assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 76).

Após o golpe de 1964, o país passou a ser governado por meio de Atos Institucionais Complementares, Leis de Segurança Nacional e Decretos, até a Carta Constitucional de 1967. O período arbitrário e repressivo trouxe em seu texto constitucional a premissa de que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (art. 168). Em 1968, os movimentos contrários ao governo militar se intensificaram e, como resposta, o país decretou o Ato Institucional Nº 5 (AI-5), o mais duro, restritivo e impositivo de todo o regime militar, pois decretou o recesso do Congresso Nacional, definiu intervenções em estados e municípios, suspendeu direitos políticos e a impetração de *habeas corpus* para crimes de natureza política.

Paradoxalmente, foi durante os “Anos de Chumbo” (1968-1974), período marcado pela intervenção, controle e racionalização, que surgiu a máxima de que “a educação é direito de todos e dever do Estado”, introduzido pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, sendo tal previsão mantida no texto da Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, atualmente vigente, no artigo 205/CF 88. Contudo, os “bons frutos” ficam restritos somente a essa passagem, pois, em 1971 a Lei nº 5.692 fixou novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e

³ Tradução livre: Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

a chamada profissionalização compulsória. A lei previa que o 2º ciclo, chamado de Ensino de 2º Grau, seria desenvolvido em três ou quatro anos, destinado compulsoriamente à habilitação profissional. Assim, o Estado passou a obrigar a formação e habilitação profissional. Dessa forma, o Ensino no Brasil “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (art. 5º, 2ª parte, letra “a”). Obviamente, o Estado partia da premissa de que, tornando a profissionalização obrigatória, não faltaria mais mão de obra e força de trabalho para a máquina do capitalismo. Contudo, o que ele não contava era com a mão de obra excedente, a falta de postos de trabalho para todos os “habilitados” e os altos índices de desemprego.

A relação entre educação e trabalho é um efeito dominó, uma relação de dependência, cíclica e social, que precisa ser pensada no todo e não apenas para atender uma parcela ou a ponta final do processo. Por este motivo é que a lógica educacional brasileira persiste no erro, haja visto que a organização socioeducacional brasileira “ao longo da história, endereçou a educação intelectual (o pensar/a teoria) à elite e destinou a capacitação profissional (o fazer/a prática) as classes menos favorecidas” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.86). É preciso pensar pela lógica da educação e não pela lógica da produção. A esse respeito, Ciavatta (2016) tece importantes considerações, pois enquanto a lógica da produção tem como base o lucro, por meio da exploração do trabalhador e da trabalhadora, a lógica da educação deve ter como base a finalidade de formar o ser humano. Este precipício que separa a relação entre educação e trabalho precisa ser pensado para além do interesse capitalista, pensar a relação não como mercado de trabalho, mas como mundo do trabalho que “inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (CIAVATTA, 2016, p. 29)

Posteriormente, em março de 1985, inicia-se, paulatinamente, o período denominado de Nova República, marcado pela transição progressiva para a democracia provocada pela saída dos militares do poder e a entrada do governo civil. O marco derradeiro da transição é a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui o Estado Democrático de Direito, que assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. No campo da educação, o Capítulo III “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, dedica a Seção I “Da Educação”, declara que

Art. 205. A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1988) – grifos meus.

Mesmo não sendo abordada de maneira explícita, a educação profissional aparece intrinsecamente ligada ao dispositivo constitucional, uma vez que a CF/88 relaciona os temas educação e trabalho. O texto também prevê que o Plano Nacional da Educação (PNE) que, dentre outros objetivos, deverá garantir as ações que conduzam à “formação para o trabalho” (art. 214, inciso III). E, buscando pôr fim à dualidade entre educação técnica e educação propedêutica, o texto constitucional assevera no artigo 7º, inciso XXXII a respeito da “proibição de distinção entre o trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”. A importância dessa previsão constitucional reside no fato do artigo estar inserido dentro do Capítulo II “Dos Direitos Sociais”, o que torna o dispositivo um direito fundamental coletivo, pois, assim como os direitos individuais, os direitos sociais são direitos fundamentais, defendidos universalmente e internalizados pelos Estados para adquirirem proteção e garantia.

Outra previsão importante é a contida no artigo 20, parágrafo 1º, que enfatiza que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ou seja, confere a todos e a todas o direito de coagir judicialmente o Estado a fim de satisfazer seu direito individual de interesse coletivo. Sendo assim, o Estado jamais poderá se omitir no seu dever de garantir o acesso à educação, podendo ainda incorrer a responsabilidade da autoridade pública competente nos casos de não oferecimento ou de oferta irregular do ensino obrigatório (art. 208, parágrafo 3º).

Neste sentido, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, o grande desafio para a educação como um todo era no sentido de “ofertar a todos [e todas], uma formação humana, cidadã e voltada para o trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 92). Em razão de toda trajetória construída em torno dos princípios e objetivos da educação profissional, o principal desafio era (e ainda é) superar o paradigma tecnicista com que foi configurada esta modalidade de ensino. Para tanto, surge a teoria da politécnica ou de uma formação politécnica que significa a “especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2000, p. 39). Em suma, conforme afirma o autor Dermeval Saviani (2000),

a proposta trata de oferecer uma formação humana, que rompa com a dicotomia compartimentada do geral e do específico, do político e do técnico, que nada mais são do que heranças de uma concepção fragmentada da realidade humana.

Essas ideias fervilhavam durante o final da década de 1990, tornando possível uma nova organização para a Educação Profissional no Brasil, tendo como resultado a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (revogado pelo Decreto nº 5.154 de 2004), responsáveis por complementar e regulamentar alguns artigos da LDB. Contudo, insta mencionar que o Decreto nº 2.208 de 1997, promulgado no governo Fernando Henrique Cardoso, representou a implementação de preceitos neoliberais que zelavam por atender mais o empresariado do que a formação profissional. A principal crítica ao Decreto foi a proibição da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o que desonerava o governo e abria as portas para a exploração da formação profissional pelas instituições privadas, além de aprofundar a dualidade educacional entre a formação intelectual e a formação técnica/profissional. A esse respeito, Santos (2017) destaca o duplo interesse do governo ao coibir o ensino de nível médio integrado à educação profissional, ele afirma que

(...) o governo, ao abrir à iniciativa privada este nicho de mercado, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. Por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo. (SANTOS, 2017, p. 231/232)

Em suma, o Decreto nº 2.208/97 foi considerado como o triunfar de uma política pública criada em nome do capital para distanciar a construção da educação brasileira dos moldes e ideais defendidos por educadores, adequando a educação profissional aos preceitos neoliberais. Essa máxima patológica só foi superada com o advento do Decreto nº 5.154/2004, promulgado no governo Lula, que revogou o Decreto neoliberal e trouxe o esperado retorno do ensino técnico e profissional integrado ao ensino médio, além de reestruturar toda a rede federal de educação profissional e tecnológica, como é analisado mais adiante neste mesmo capítulo. Juntas, a LDB e o

Decreto nº 5.154/04 foram as responsáveis pela reforma do Ensino Médio e Profissional, reestruturando e mediando antigas disputas político-ideológicas dos diferentes protagonistas e segmentos sociais (Manfredi, 2016), porque,

Historicamente, na sociedade brasileira, a educação da população é um assunto secundário ou de interesse manifesto dos empresários. Estes a veem como instrumento de preparar mão de obra dócil à disciplina da produção, às restrições salariais impostas sob o pretexto do corte de custo e adaptada às necessidades produtivas. (CIAVATTA, 2016, p. 11)

A década de 1990 foi ainda marcada por profundas mudanças econômicas que afetaram a estrutura produtiva do país, sendo necessárias medidas e incentivos aos setores industriais de produção e prestação de serviços. Foi, também, uma década de importantes movimentos sociais, lutas populares e militância política, como exemplo, o movimento estudantil brasileiro conhecido como os “cara pintadas” que, em 1992, denunciaram a corrupção e buscaram a *impeachment* do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello. O então presidente tinha como *slogan* na sua campanha política a alcunha de ser “o caçador de marajás”, ironicamente, marajá é um título dado aos príncipes feudais da Índia, sendo o termo utilizado no Brasil por extensão para denominar o “funcionário público ou pessoa com cargo público que recebe salário muito alto e goza de privilégios e vantagens” (MICHAELIS, 2020). A ironia está no fato da caça se travestir de caçador para fugir do abate. Collor renunciou seu mandato como presidente em 1992 para fugir do processo de *impeachment* e das sanções que lhe seriam impostas. Seu governo foi marcado por reformas econômicas, o chamado Plano Collor, pela abertura do mercado nacional e pela desestatização, que nada mais é do que a “venda dos ativos públicos ou a transferência da prestação de serviços públicos à iniciativa privada” (BNDES, 2020).

Todo esse contexto político, social e econômico vivido pelo país na década de 1990 impactou no cenário da educação e nos rumos da educação profissional, pois como esclarece Ciavatta (2016) “são as relações, as tensões, os conflitos entre as mudanças conjunturais [...] que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações de um determinado momento histórico”. Pode-se dizer, de forma resumida, que

A década de 1990 foi marcada por transformações na forma de organizar o trabalho e, conseqüentemente, da educação, tendo em vista a influência do ideário da produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 101)

Assim, a reforma da educação profissional procurou conciliar os projetos e exigências dos trabalhadores, empresários e governo, tendo como objetivo o desenvolvimento da “oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2016, p. 100). Na tentativa de implementar os ideais da formação politécnica, com a concepção de uma formação integral, a LDB trouxe, no Capítulo III “Da Educação Profissional e Tecnológica”, uma previsão geral da modalidade. Em 2008, a LDB ganhou nova redação, pelo advento da Lei nº 11.741, responsável por redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. Assim, foi incluída a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, prevendo as formas articulada e subsequente, permitindo aos alunos e alunas frequentarem a educação profissional junto com o ensino médio ou após sua conclusão (art. 36-B). A forma articulada ocorre de maneira integrada, na mesma instituição de ensino e com o mesmo número de matrícula, ou concomitante, na mesma instituição do ensino médio ou em outra instituição de ensino, mantendo duas matrículas separadas, uma para o ensino médio e outra para a educação profissional (art. 36-C).

A legislação privilegiou a articulação e não a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, conforme previam as concepções da politecnicidade e da formação integral. Como se observa no artigo 40 da LDB “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. A respeito da LDB, compartilha-se do entendimento de Saviani (2000) que evidencia que a legislação “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal”. Isso demonstra

[...] a fragilidade da relação estabelecida entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e a não preocupação com uma sólida formação politécnica evidenciam a aproximação com as propostas neoliberais, priorizadas no mundo globalizado e flexível, que tem demandado, na atualidade, uma capacitação voltada para a formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade dos mercados capitalistas. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 109)

Com a fragilidade da LDB, os anos posteriores serviram para prosseguir na busca por uma educação profissional baseada na ideia da formação integrada que “supõe superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho

entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2016, p. 69). Uma proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação, em 1999, estruturou a educação profissional baseada no desenvolvimento de competências. A Resolução CNE/CEB nº 04/99, responsável por instituir as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, estabeleceu competências profissionais gerais das áreas técnicas e específicas para cada qualificação ou habilitação.

Art. 6º - Entende-se por **competência profissional** a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, **conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.**

Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (BRASIL, 1999) – grifos meus.

A noção de competência imprimiu o caráter tecnicista reducionista que assombrou a educação profissional durante anos, insistindo em uniformizar e padronizar as complexas relações que implicam a formação e habilitação profissional dos seres sociais. Quando se observa a história da educação profissional no Brasil, entre avanços e retrocessos, pode-se lembrar do trecho da música do cantor e compositor Cazuza que dizia: “eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades”, para entender como essa modalidade foi tratada ao longo dos anos. Validando ainda o entendimento de Ciavatta (2016) a respeito de uma prática recorrente no Brasil “a invenção de novas palavras face à realidade que mantém a mesma estrutura de classes e profundas desigualdades sociais”. Assim, trabalhador e trabalhadora viraram colaborador e colaboradora, empregabilidade virou empreendedorismo e tecnicismo virou competência. Em suma, conforme escalarem Caires e Oliveira (2016),

[...] é possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de *competências adequadas* ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção. (...) é atribuída, ao trabalhador, a responsabilidade de se capacitar para se manter em estado de empregabilidade. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 113)

Cabe ainda alguns comentários a respeito da configuração da rede privada de educação profissional nos anos 1990. O Sistema “S” teve origem anos 1940 em razão

da expansão da indústria nacional, com a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem (Senai) e do Serviço Social da Indústria (Sesi) e se configura, ainda hoje, como “uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial e pelas confederações e federações” (MANFREDI, 2016. P. 141). Conforme essa análise, tanto o Senai quanto o Sesi fazem parte de uma estratégia empresarial utilizada pelo setor industrial com a concepção de “disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre o capital e o trabalho”, travestindo a ideia de que o desenvolvimento industrial, conveniente aos empresários, interessa sobretudo aos trabalhadores e as trabalhadoras e, a todo povo brasileiros, independente da condição de classe.

Assim, surge e se sustenta o Sistema “S”, no campo político e econômico, pautado pelo discurso da necessidade aliada à conveniência. Posteriormente aos anos de 1990, com mais força após a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT), vários projetos foram implantados no intuito de desfazer o pacto ideológico de caráter tecnicista assumido pelo (e com) o empresariado industrial. Projetos dedicados à formação humana e cidadã, voltados para saúde, recreação, lazer e atividades culturais, como exemplo, os Projetos “SesCiência” criados com o objetivo de popularizar o conhecimento científico, e o Projeto “Sesc Ler”, com o intuito de oferecer uma educação integrada para jovens e adultos não escolarizados respeitando suas necessidades e diversidade cultural.

Sendo assim, não cabe mais a crítica despendida de que o Sistema “S” não passa de um ensino tecnicista criado pelos empresários para atender as necessidades dos setores industriais. Mesmo que essa máxima seja verdadeira, quando da criação do Sistema “S”, atualmente, é necessário manter cautela ao generalizar as bases políticas, econômicas e ideológicas, sem considerar o caráter social. Contudo, a crítica que ainda resiste é que, apesar dos projetos sociais implementados, não se pode excluir a importância do debate acerca da ambiguidade institucional, um “sistema que têm gestão privada prestando serviços de natureza pública, com recursos também de natureza pública” (MANFREDI, 2016, p. 149).

Essa crítica consiste na relação estabelecida para o financiamento do Sistema “S”, pois trata-se de recursos públicos, provenientes da contribuição compulsória arrecadada pelo Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS), autarquia do Governo

Federal, que incide sobre a folha de pagamento das empresas de determinados setores. Todo o montante arrecadado é depois repassado para o departamento nacional do Sistema “S”, que por sua vez distribui entre todos os seus serviços. Cabe ressaltar que os primeiros a serem criados foram o Senai e o Sesi, mais posteriormente, o Sistema “S” se multiplicou de acordo com outras especificidades de serviços dedicados ao setor do comércio, da agricultura e dos transportes, como exemplo, o Senac, Sesc, Senar, Senat e Sest.

Os projetos e as políticas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995 – 2003), para a educação profissional, reforçaram a separação entre a formação geral e a formação técnica e, alinhadas ao neoliberalismo, ampliaram a Teoria do Capital Humano a fim de justificar a formação profissional em razão das condições do mercado capitalista. Conforme Manfredi (2016) afirma,

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. (MANFREDI apud OLIVEIRA, 2016, p. 247)

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), no campo da educação, tentou “resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a educação profissional passou a ter um papel importante” (MANFREDI, 2016, p. 248). Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, o fomento às políticas públicas sociais colocou a educação profissional em um outro patamar, com novas perspectivas, buscando superar antigos paradigmas e velhos estigmas. Contudo, considerando os 13 anos em que o PT esteve no governo, no início, com o presidente Lula e, posteriormente, com a presidenta Dilma Rousseff até o golpe de 2016. Um período de intenso debate e enfrentamento, mediante intensa produção legislativa, na qual caberia um capítulo dedicado apenas a esta parte da história. Contudo, para cumprir com os propósitos desta pesquisa, apresenta-se apenas um panorama geral com os principais pontos no tocante à educação profissional no Brasil no período do governo petista.

O primeiro mandato do governo Lula (2003 – 2007) foi caracterizado por um período de “colocar a casa em ordem”: buscou-se uma reestruturação de todas as instituições para efetivar o plano de intencionalidades baseado no avanço social. Um

dos objetivos, para a educação, era o resgate de uma formação integral que promovesse uma formação humana envolvendo as dimensões: social, intelectual e profissional. A chamada formação omnilateral dos sujeitos, pela concepção de unir as dimensões de trabalho, ciência e cultura. Dessa forma, a educação profissional passou a ter “uma perspectiva de formação integral, reabilitando a visão de formação para o trabalho com uma perspectiva de formação científico-tecnológica” (MANFREDI, 2016, p. 262). Assim, em 2004, o Decreto nº 5.154 revogou o Decreto nº 2.208/1997, trazendo para o plano legal a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico.

E, em 2005, o Decreto nº 5.478 criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PRO-EJA), uma oportunidade para as pessoas que não conseguiram concluir a educação básica na idade recomendada, além de possibilitar uma formação profissional. Como Manfredi (2016) refere,

O Proeja traduzia a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio e de Ensino Fundamental, da qual, normalmente, são excluídos. O programa tinha por objetivo a universalização do ensino básico (fundamental e médio). (MANFREDI, 2016, p. 259)

Em 2007, o governo lançou, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual dispôs de um plano de metas para a educação brasileira, firmando o compromisso de “Todos pela Educação”. Uma das principais iniciativas do PDE para a educação profissional era a proposição dos Institutos Federais que atuariam de forma integrada e regional. Essa iniciativa só se tornou realidade em 2008 com o advento da Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Organizados em estrutura multicampi os IFs possuem a finalidade de “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (art. 6º, II). A criação dos IFs foi o maior legado do governo do PT para a educação profissional e tecnológica. Conforme dados fornecidos no Portal do MEC, em 2019, a educação profissional contava com 661 unidades vinculadas a 38 IFs, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Infelizmente, o desmonte dos setores e

dos serviços públicos são uma realidade no país, atualmente e, não se sabe até quando ou como estão sendo mantidas essas instituições, principalmente devido aos cortes orçamentários que ocorrem de forma constante.

Em termos de políticas públicas, deve-se ressaltar o Programa Mulheres Mil instituído pela Portaria do MEC nº 1.015 em julho de 2011. O programa recebeu tal nome em razão de sua proposta piloto que visava possibilitar a mais de mil mulheres a oportunidade de formação profissional e tecnológica. Tinha o objetivo de “oferecer as bases de uma política de inclusão de gênero para as mulheres em situação de vulnerabilidade social”, possibilitando a estas o “acesso à educação profissional, ao emprego e à renda” (MANFREDI, 2016, p. 284). Desenvolvido a partir dos IFs, inicialmente, foi destinado às mulheres do norte e nordeste, posteriormente sendo expandido para as demais regiões do país. Mas o público-alvo do programa, conforme a Cartilha do “Pronatec Brasil sem Miséria” eram

Mulheres a partir de 16 anos, chefes de família, em situação de extrema pobreza (...) com as seguintes características: em vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada e, preferencialmente, ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM. (PRONATEC, 2014)

Em 2014, o programa passou a contar com o custeio de vagas gratuitas por meio da “Bolsa Formação” do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a parceria firmada entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Educação (MEC), no intuito de aproximar o programa à Rede Socioassistencial e ampliar a “oferta de qualificação profissional às mulheres mais pobres, em especial às beneficiárias do Programa Bolsa Família” (Pronatec, 2014). Outro ponto que merece destaque é que, com a integração do Mulheres Mil ao Pronatec, “as alunas passaram a receber mensalmente uma assistência estudantil que variava entre R\$ 70,00 e R\$ 150,00” (ALTOÉ, 2017, p. 85). Isso possibilitava a permanência das aulas nos cursos, já que muitas dependiam de trabalhos informais e/ou esporádicos para subsistência de sua família. E, ainda, garantia o cumprimento do pilar metodológico do programa baseado no acesso, na permanência e no êxito.

As ações do programa eram pautadas na mobilização, na sensibilização, no acompanhamento e no encaminhamento das mulheres à educação profissional e tec-

nológica articulados aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Considerando a especificidade do público-alvo, as turmas eram exclusivamente formadas por mulheres, no intuito de garantir a integração, a permanência e o êxito em todo o processo formativo. Além disso, o programa previa o mapeamento regional das mulheres em vulnerabilidade e extrema pobreza, realizado pelos municípios, por meio da Secretaria de Assistência Social Municipal, em conjunto com a Rede Socioassistencial e a equipe multidisciplinar que integrava as ações do programa, como exemplo, os Centros Regionais de Assistência Social (CRAS), que contavam com assistentes sociais e com profissionais da saúde. Após a saída do governo PT, em 2016, com o golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma, os investimentos e o crescimento do programa foram tímidos. Em 2017, o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) firmou uma parceria com o MEC para articular a educação profissional e tecnológica com o sistema prisional, possibilitando que detentas das Penitenciárias Femininas tivessem acesso à formação profissional dentro do cárcere. Mas os estímulos ao programa param por aí, nos anos seguintes muitos dos recursos foram cortados, e a exclusão de vários IFs do programa reduziu e restringiu o acesso das mulheres à formação profissional.

Por fim, para concluir este breve histórico da educação profissional no Brasil, apropria-se da terminologia adotada pelos juristas que denominam a Constituição Federal de 1988 como uma “colcha de retalhos”, devido às inúmeras emendas que recebeu ao longo dos anos. Acredita-se que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil possa receber essa mesma denominação, pois, foi sendo “costurada” e “remendada” ao longo dos anos, na maioria das vezes, insistindo em usar os mesmos retalhos, mantendo o paradigma da educação dualista. Outras vezes, apenas lavando e engomando os mesmos trapos, mudando a nomenclatura, mas mantendo os velhos conceitos como a teoria do capital humano. Quando finalmente buscou novos tecidos para revitalizar o coser, como os avanços promovidos pelo governo do PT, a costura não durou tempo suficiente para se fortalecer e perpetuar e a colcha de retalhos logo foi posta de lado, guardada e esquecida. Caso resolvam trazê-la novamente ao cenário atual, provavelmente será mantido o estado puído de antigamente, com os mesmos paradigmas, conceitos e objetivos capitalistas, criados unicamente para cobrir os pés do mercado de trabalho.

Isto posto, em sequência é dedicado um breve momento para observar os principais pontos que contemplam a história do Colégio Industrial de Santa Maria (CTISM)

no intuito de caracterizar o *locus* da pesquisa, o que é de grande valia para entender o contexto social, econômico e político do local de onde os dados da pesquisa foram extraídos.

5.2. HISTÓRIA DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

A história do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) está intrinsecamente ligada à história do município de Santa Maria e a própria história da Universidade Federal de Santa Maria. Considerando que nenhum fato é isolado e que a história não é construída de acasos, cabe tecer algumas considerações dentro do emaranhado histórico que culminou na instalação do CTISM.

Segundo fontes do IBGE (2020) entre março e abril de 1787, uma comissão formada pelas coroas Espanhola e Portuguesa, encarregada pela demarcação territorial no Sul da América, chegou ao território situado na região sul do país, montando seu acompanhamento, no que hoje é o município de Santa Maria. No intuito de concluir seus trabalhos, a comissão permaneceu por muito tempo na região e logo trataram de derrubar a floresta existente para levantar “o quartel para a tropa, o escritório para a comissão técnica, os ranchos para os oficiais e a indispensável capela em obediência à vontade soberana decorrente do espírito religioso da época” (IBGE, 2020). Em 1801, a comissão partiu de Santa Maria com destino a Porto Alegre, época em que a região deixou de ser um acampamento para se tornar um povoado. Em sequência, criou-se, em 1837, o distrito denominado de Santa Maria da Boca do Monte, que posteriormente passou a ser vila, em 1857 e, finalmente, tornou-se cidade no ano de 1876.

A denominação “boca do monte”, deve-se ao fato do município ser rodeado por montes e serros. Contudo, entre os anos de 1936 e 1937, o município tem sua nomenclatura alterada e passa a se chamar Santa Maria. Em meados dos anos de 1880, “os primeiros trilhos férreos começam chegar a Santa Maria e desencadearam um desenvolvimento socioeconômico sem igual” (ARANGUIZ, 2020). A expansão ferroviária no Rio Grande do Sul deu-se em razão da zona estratégica que o estado possui, em razão de suas fronteiras limítrofes com Uruguai e Argentina e a proximidade com

o Paraguai. Além disso, havia um planejamento que propunha integrar o estado gaúcho ao centro do país, para viabilizar o escoamento das safras e o comércio.

Para Santa Maria, a ferrovia passou a ser sinônimo de desenvolvimento e modernidade, suprimindo não somente os problemas de abastecimento de alimentos, como também facilitando o comércio e o transporte de pessoas, o que era considerado um grande benefício, devido o problema das chuvas sazonais que alagavam as estradas e impediam a livre locomoção. Inaugurada oficialmente em 15 de outubro de 1884, a linha férrea ligava Santa Maria à capital da província do Rio Grande do Sul, época em que a população santa-mariense contava com aproximadamente 8.000 habitantes (FACCIN, 2020). Com a crescente expansão da ferrovia, em 1907, foi construído um conjunto habitacional composto por quarenta edificações destinadas especificamente para moradia dos engenheiros da Viação Férrea, denominado de Vila Belga. O local hoje é um patrimônio histórico, que integra o sítio ferroviário tombado no ano 2000 (ROCHA, 2020).

Assim, a partir da década de 1920, com a rede ferroviária de Santa Maria sendo considerada uma das principais ferrovias do Estado, foi imprescindível estabelecer uma estrutura operacional ferroviária que contasse especialmente com oficinas para manutenção dos trens e da rede férrea. Dessa forma, a necessidade por mão de obra qualificada passou a ser urgente. Em 1922, a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea (COOFER), fundada em 1913, decidiu investir na educação e formação profissional. Por meio da Escola de Artes e Ofícios, em 1934, a escola denominada Ginásio Industrial Hugo Taylor passou a oferecer “além da instrução primária e ginásial, o ensino profissionalizante aos filhos de trabalhadores da RFFSA⁴, com fins de preparar mão de obra para suprir as necessidades da própria empresa” (POMMER, LIMA, 2010, p. 8).

Para os jovens que não eram filhos de trabalhadores da RFFSA e que buscavam a formação profissional tendo em vista uma prematura inserção no mercado de trabalho, a única alternativa eram os cursos ofertados no Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos. Este oferecia cursos de tipografia, marcenaria e mecânica. Contudo, conforme ressalta POMMER e LIMA (2010),

⁴ Rede Ferroviária Federal S/A

[...] nenhuma das instituições oferecia formação técnico-industrial de nível médio. Tanto o Ginásio Hugo Taylor quanto a Escola Patronato ofereciam qualificações em nível primário e ginásial. O ensino técnico industrial de nível médio passou a ser ofertado, na cidade de Santa Maria, com a instalação da Universidade Federal. Essa oferta se deu através das unidades a ela vinculadas: Escola Politécnica, instalada em 1963 e do Colégio Industrial, instalado em 1967. (POMMER; LIMA, 2010, p.8)

Neste contexto, o CTISM surge como uma tentativa de suprir a necessidade por mão de obra técnico-industrial e, com a proposta de oferecer uma formação de nível médio. Conforme Pommer e Lima (2010), em 1958, a Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior (ASPES) apresentou o projeto para instalação de um Centro Politécnico com diversos institutos, dedicados ao ensino de mecânica, hidráulica e eletrotécnica. Preocupada não só com o ensino superior, a ASPES também tinha o intuito de contemplar a necessidade de formação para jovens de nível médio, capacitados para atuarem tanto na zona urbana, como também na zona rural.

Neste íterim, em 1960, José Mariano da Rocha Filho, responsável pela instalação e fundação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e também o primeiro reitor da Instituição, recebeu do MEC a autorização para instalação da UFSM e a criação da Escola Agrotécnica de Santa Maria. Pela falta de área disponível, estrutura física e recursos financeiros, a escola foi implantada somente em 1963, após o surgimento da UFSM. No mesmo ano de 1960, de acordo com Pommer e Lima (2010, p. 9) “o senador Daniel Krieger requereu junto ao MEC, uma verba para a instalação de um Colégio Técnico Industrial” vinculado à UFSM. Com a justificativa de que o município de Santa Maria, localizado na região central do estado, contava com grande concentração populacional, com uma robusta malha ferroviária e com a necessidade da instalação de oficinas de manutenção e reparo da RFFSA, o que “aumentava a necessidade da qualificação de mão de obra local e regional”.

Após os trâmites políticos e econômicos, em 1967, foi inaugurado o Colégio Industrial de Santa Maria (CTISM), com a oferta de 25 vagas para cada um dos cursos de edificações, eletrotécnica, máquinas e estradas. Considerando que a instalação do CTISM se deu quando o país vivia sob regime político militar, dentre a documentação exigida dos alunos ingressantes, estes ainda precisavam apresentar um “atestado de conduta” fornecido pela escola de origem. Pois, a hegemonia do regime ditatorial repelia e punia qualquer manifestação interpretada como indisciplina ou contestação ao governo. Por essa razão, toda conduta individual devia ser submetida ao controle e devidamente documentada.

Uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo colégio foi o baixo índice de procura pelos cursos ofertados, apresentando inclusive uma dificuldade em conseguir um número mínimo de alunos para compor as primeiras turmas. Tanto que no primeiro ano de funcionamento, o colégio contava com apenas 30 alunos, distribuídos em dois cursos: eletrotécnica e mecânica. Conforme depoimentos compilados por Pommer e Lima (2010, p. 12), “foi necessário visitar instituições, como o Seminário Marista, para conseguir um número relativo de alunos”. Contudo, conforme as mesmas autoras, “o segundo ingresso, no ano de 1968, já possibilitou um número maior de matriculados, o que possibilitou a formação de duas turmas”, totalizando o registro inicial de 48 alunos ingressantes.

Outro problema, que eclodiu alguns anos depois da instalação do colégio, após o período de estruturação da gestão em 1978, foi a falta de certificação dos alunos concluintes, pois o CTISM não tinha regulamentação junto ao Departamento de Ensino Médio do MEC. Dessa forma, os cursos não possuíam reconhecimento do órgão responsável, o que impediu a expedição dos diplomas aos concluintes dos cursos até o ano de 1978. O problema só foi solucionado após uma grande pressão dos ex-alunos que estavam sendo prejudicados profissional e financeiramente devido à falta da certificação, o que os impedia de serem promovidos de função nas empresas que atuavam (Pommer; Lima, 2012, p. 1850).

Importante destacar que, nesses mais de 50 anos de instalação e funcionamento, o CTISM passou por 4 fases distintas responsáveis por produzir e refletir a cultura pedagógica adotada pelo colégio, conforme destacam Pommer e Lima,

A cultura pedagógica do CTISM produziu identificações diferentes, relativas a quatro fases: a primeira, a *fase da implantação*, período de 1963, quando começou a ser discutida a fundação do Colégio, até 1969, ano da formação da primeira turma; a segunda, a *fase de afirmação*, de 1970, quando o mercado de trabalho recebeu os primeiros técnicos em Mecânica e Eletrotécnica, até 1985, época do início das primeiras alterações pedagógicas e administrativas; a terceira, *fase de revisão*, de 1986 quando os efeitos da fase anterior começaram a ser sentidos, até 2005, época em que teve início a ampliação que deu origem a quarta e atual fase, a de *renovação*. (POMMER; LIMA, 2012, p. 1842)

Como todo processo histórico é marcado por mudanças, avanços e retrocessos, com o CTISM não poderia ser diferente. Contudo, a evolução ocorre quando têm-se avanços e não quando se têm retrocessos ou estagnação. Como exemplo, na fase denominada de “revisão”, conforme Pommer e Pommer (2017, p. 274/275), foi identificado o “aspecto denunciatório de adaptação do CTISM às necessidades decorrentes

da reestruturação do capitalismo” que pode ser observado em razão da estrutura curricular dos cursos. Pois, “já na década de 1990 (...) desenvolviam conteúdos que indicam a preparação de trabalhadores para as novas necessidades do mercado”. Entende-se que a fase de “renovação” viesse a sanar as rupturas encontradas na fase anterior, rumo a uma formação integral, humana e politécnica. Na prática, não foi isso que ocorreu.

De nada adianta uma investigação histórica, se esta não contribui para o processo evolutivo e, de nada adianta uma fase de “renovação”, se as pessoas responsáveis por colocar em prática esta nova fase ainda estiverem presas às ideias e aos ideais dos anos 1960, quando da criação do CTISM, baseada nos princípios mercadológicos e capitalista. Mudanças são difíceis? Sim, mas necessárias para evolução.

O intuito de traçar as bases históricas da instalação, fundação e manutenção do CTISM foi justamente para entender o *locus* da pesquisa e as animosidades que permeiam temáticas como gênero e mulheres na tentativa de demonstrar que talvez seja a hora da inauguração de uma nova fase no processo histórico do CTISM: a fase da revolução.

6. CAPÍTULO 3: IMPLICAÇÕES SOCIAIS E REFLEXOS DA HISTORICIZAÇÃO DA MULHER

“É preciso fazer barulho se quisermos ser ouvidas”

(Filme: Enola Holmes)

No filme “Enola Holmes”, lançado em 2020, na plataforma *streaming*⁵ Netflix, Eudoria Holmes, interpretada pela atriz Helena Bonham Carter, dá vida a personagem mãe de Enola Holmes, interpretada por Millie Bobby Brown. A história de mistério é construída em torno da célebre família Holmes, das famosas aventuras de “Sherlock Holmes”, escritas por Arthur Conan Doyle. Na obra cinematográfica, Enola, irmã mais nova de Sherlock e Mycroft Holmes, é criada por sua mãe, em Londres no século XIX, fora dos padrões morais e sociais impostos às mulheres daquela época. A jovem recebe sua educação em casa, baseada em lições de vida e de mundo que a preparam para encarar as agruras da sociedade patriarcal, onde as mulheres são destinadas à invisibilidade e ao silêncio. A lição mais marcante do filme é quando Eudoria explica para Enola que para as mulheres serem ouvidas, elas precisam fazer barulho.

Com esse mesmo propósito, o presente capítulo se dedica ao “fazer barulho”, na medida que encara as consequências da construção social do gênero dentro da ordem capitalista, patriarcal e racista. Forjada e reforçada por agentes e instituições analisados no capítulo inaugural deste trabalho, quais sejam, a igreja, a família, a escola e o Estado. O reflexo desta construção social é a atribuição dos papéis e dos espaços destinados às mulheres e aos homens, de forma separada e hierarquizada.

Inicialmente, enfrenta-se a problemática das mulheres e de sua relação com o mundo do trabalho, trazendo à superfície o papel de produção e reprodução dentro do sistema capitalista, a divisão sexual do trabalho, o penoso trabalho doméstico realizado majoritariamente pelas mulheres e o tratamento jurídico que a legislação brasileira destina às relações de trabalho das mulheres.

Em um segundo momento, enuncia-se como se dão as relações de poder baseadas na construção e na separação de gênero, para, finalmente, demonstrar os

⁵ *Streaming* é uma tecnologia de transmissão de dados pela internet que permite o acesso a conteúdo *online* sem a necessidade de *download*, em diversos tipos de dispositivos, como por exemplo, *smartphones*, computadores e *tablets*.

atravessamentos dessas temáticas e como se constituem na prática, no contexto apresentado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

6.1. MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO

O movimento das mulheres deve perceber que trabalho não é libertação. Trabalhar em um sistema capitalista é exploração, e não há prazer, orgulho ou criatividade em ser explorado.

(Silvia Federici)

Ao propor abordar a relação das mulheres com o mundo do trabalho, é indispensável situar o papel da mulher no contexto social, econômico e político que se vive, sobretudo quando a estrutura social impõe às mulheres a ordem limitante do sistema capitalista. A autora Heleieth Saffioti (2013) chama a atenção para a visão globalizada da mulher e sua condição dentro da ordem capitalista restrita a apenas quatro papéis fundamentais, como trabalhadora, reprodutora, ser sexual e socializadora de filhos. Estes papéis, ainda podem ser reduzidos ou renomeados para apenas dois, como produtora e reprodutora, intrinsecamente ligados à família e as atividades que a mulher desenvolve no contexto doméstico. Conforme defende a autora Silvia Federici (2019), ao falar inicialmente sobre o trabalho oculto das mulheres, ela afirma que

(...) produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. **O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia.** (FEDERICI, 2019, p. 68) – grifo meu.

Antes de teorizar criticamente a respeito da atividade doméstica, cabe esclarecer o conceito de trabalho. Assentir que trabalho é toda atividade remunerada é comprar o engodo oferecido pela ordem mercadológica do sistema capitalista que reduz toda atividade física, intelectual e emocional produzida por seres humanos a um valor monetário. A lógica capitalista é baseada no sistema produtivo de bens e produtos, definindo seu tipo estrutural na “apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho humano” (SAFFIOTI, 2013, p. 53). A esse respeito, Saffioti (2013) sustenta que o modo de produção capitalista oferece uma dupla desvantagem para as mulheres, a primeira no nível superestrutural com a “desvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara” (SAFFIOTI, 2013, p. 65). E a

segunda desvantagem de plano estrutural, que coloca o trabalho da mulher progressivamente na margem periférica da estrutura produtiva, marginalizando as atividades exercidas por elas e desvalorizando sua força de trabalho. Essas desvantagens servem de subterfúgio para justificar os baixos salários e a exploração da mão de obra das mulheres.

Rejeita-se o conceito de trabalho oferecido pela ideia mercadológica do sistema capitalista, para aderir ao conceito de trabalho pensando pela lógica do mundo do trabalho. Conforme Maria Ciavatta (2015), enquanto o termo “mercado de trabalho” reflete “as formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras dos melhores valores da pessoa humana”, a expressão “mundo do trabalho” reforça o trabalho como “forma ontológica, fundamental, estruturante de um novo tipo de ser, o homem [e a mulher], ser social”. Dessa forma, o conceito de trabalho sob a luz do mundo do trabalho “inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da produção da vida” (CIAVATTA, 2015, p. 60).

Após esses esclarecimentos, cabem os seguintes questionamentos: a atividade doméstica realizada pelas mulheres dentro do contexto familiar é trabalho? Quem paga por este trabalho doméstico? O que as mulheres produzem? E, para quem as mulheres reproduzem?

Quanto à primeira pergunta, entende-se que sim, a atividade doméstica é considerada como trabalho. Mas aqui cabe uma ressalva, não se está falando do trabalho doméstico exercido nos termos da Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. Esta legislação traz a regulamentação dos contratos de trabalho doméstico e caracteriza como empregado doméstico (sim, no masculino) quem “presta serviço de forma contínua, subordinada, onerosa e pessoal e de finalidade não lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial desta” (art. 1º). A relação trabalhista dos domésticos está apoiada em premissas que caracterizam legalmente o serviço prestado e as condições para que se reconheça a atividade. Se não fosse pelo termo “onerosa” a atividade prestada pelas mulheres dentro do âmbito familiar seria, além de um trabalho, uma relação de trabalho prevista e protegida legalmente.

Se se comparar a forma e a condição do trabalho doméstico profissional/remunerado e do trabalho doméstico amador/não remunerado apenas dois requisitos divergem. O primeiro quesito é a onerosidade, no Brasil, a regra geral prevê que, para uma relação de trabalho ser formalmente reconhecida e gerar efeitos jurídicos, precisa haver remuneração. Outro requisito exigido pela lei que dispõe sobre o trabalho doméstico é que a atividade seja exercida “por mais de 2 (dois) dias por semana” (art. 1º), sendo fixado a jornada normal de trabalho não excedente há 8 horas diárias (art. 2º).

O Estado assegurou que o trabalho prestado pela mulher no âmbito familiar de forma gratuita e intermitente fosse desprovido do *status* de trabalho. No momento que caracterizou o trabalho doméstico remunerado, definiu uma categoria na qual a mulher não se encaixava, deixando o trabalho doméstico não remunerado no silêncio e na desvalorização. Como observa Angela Davis (2016), “como as tarefas domésticas não geram lucro, o trabalho doméstico foi naturalmente definido como uma forma inferior de trabalho, em comparação a atividade assalariada capitalista” (DAVIS, 2016, p. 230).

O Ministério do Trabalho e Previdência Social em 2015, após a revisão e atualização na legislação que contemplava o trabalho doméstico, lançaram a cartilha “Trabalhadores domésticos: direitos e deveres” com a distribuição de 100.000 (cem mil) exemplares e contando também com a versão digital para *download*. Essa publicação traz um rol exemplificativo de atividades que integravam a categoria de trabalhador doméstico, como as seguintes: cozinheiro, governanta, babá, lavadeira, faxineira, vigia, motorista, jardineira, acompanhante de idosos, caseira, empregada doméstica, arrumadeira, entre outras.

Todas as atividades listadas e exercidas por trabalhadores domésticos assalariados, são também exercidas pelas mulheres dentro dos lares de forma não remunerada, 24 horas por dia, sete dias da semana e sem nenhuma garantia, direito ou proteção. Aos trabalhadores domésticos remunerados, assim como a todos e todas que exercem atividade remunerada dentro de uma relação de trabalho, é assegurada uma série de direitos trabalhistas, como exemplo, salário, jornada de trabalho, repouso semanal, remuneração do trabalho noturno, férias, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), seguro desemprego, licença maternidade, auxílio-doença, aposentadoria, dentre tantos outros. Excluídas dessa proteção, às trabalhadoras domésticas

não remuneradas caem em total estado de esquecimento e invisibilidade. Quando elas preenchem algum cadastro em lojas ou órgãos públicos não sabem nem o que colocar no campo “profissão”, pois o trabalho que realizam, muitas a vida inteira, não é considerado trabalho. O termo “do lar” utilizado para caracterizar o trabalho doméstico não remunerado é sinônimo de desocupação.

Essa falta de formalização do trabalho doméstico não remunerado estremece as relações sociais e econômicas, dificulta o acesso das mulheres a certos espaços e limita as atividades que elas podem exercer em busca de uma remuneração para garantir seu sustento e de sua família. Aliar o trabalho doméstico não remunerado a uma atividade formal remunerada é muito difícil para a maioria das mulheres nessa situação. Dentro desta realidade, elas acabam partindo para os trabalhos informais como autônomas, como exemplo, costureiras e quituteiras. O que também apresenta suas barreiras, pois as linhas de crédito e empréstimos com os bancos, para investir ou ampliar o próprio negócio, acabam sendo negadas pela falta de ocupação formal e/ou garantias, impossibilitando o início ou a expansão de uma atividade remunerada.

Nesse contexto, baseadas nos princípios de união, empatia e solidariedade, acaba surgindo, entre mulheres e comunidades, algumas iniciativas autônomas na contramão do sistema capitalista, que driblam as dificuldades em conseguir crédito com bancos e oferecem uma alternativa de acesso ao crédito. Um exemplo disso são as associações de crédito que funcionam como comunidades monetárias em algumas partes da África. Como os *tontines* citados por Federici (2019), que “são sistemas bancários autônomos, autoadministrados e criados por mulheres, baseados unicamente na confiança” com a função de emprestar “dinheiro a indivíduos ou grupos que não tem acesso a bancos” (FEDERICI, 2019, p. 386).

Outro exemplo, também praticado pelas comunidades africanas, é o *xitique*, apresentado por Teresa Cunha (2011) como sendo “uma prática comum de poupança coletiva e de crédito rotativo entre um grupo restrito de pessoas, normalmente mulheres, com o objetivo de adquirir bens, produtos e serviços” (CUNHA, 2011, p. 83). Práticas inovadoras pensadas por mulheres que estão em uma situação hipossuficiente perante o sistema capitalista, mas que baseadas “tanto nas práticas ancestrais como formulando mecanismos novos e inovadores de gestão econômica e financeira, mu-

tualidades, cooperativismo, poupança e investimentos” conseguem “afirmar socialmente mais do que a sobrevivência, a possibilidade de uma existência com dignidade própria” (CUNHA, 2011, p. 78).

O intuito de partilhar esses exemplos não é o de sugerir que eles sejam adotados em outros lugares ou espaços e, sim, que sirvam de inspiração para que cada comunidade, dentro de suas realidades, tecituras sociais e econômicas possam criar suas próprias iniciativas. É intuito ainda mostrar que é necessário “começar a desassociar nossas formas de sustento” (FEDERICI, 2019, p. 387) não apenas dos bancos, mas de todo sistema tóxico que movimenta a máquina capitalista que, se apropria de bens comuns, da natureza e dos seres humanos.

O capitalismo cumpre muito bem a função de atribuir e distinguir os papéis sociais, especialmente quando se refere ao mundo do trabalho com a divisão sexual do trabalho. A autora Márcia Alves da Silva (2009) fundamenta essa separação nas bases historicamente construídas em torno das relações sociais organizadas sobre os princípios de separação e de hierarquização, associadas ao gênero. Enquanto o primeiro se refere à separação e à diferenciação entre homem e mulher, o segundo se refere à superioridade e à valorização de um em detrimento do outro. Ao transpor esses princípios para o mundo do trabalho, percebe-se como foram formadas as premissas sociais da divisão sexual do trabalho, ou seja, o que é trabalho e lugar de mulher e o que é território e domínio de homem. Com essas premissas a autora esclarece que

(...) o contexto em que vivem homens e mulheres não é o resultado de um destino biológico, mas sim oriundo de construções sociais. Portanto, homens e mulheres formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica, que se concretiza nas relações sociais do sexo. Estas relações possuem uma base material, que é o trabalho, e que se revela através da divisão social do trabalho entre os sexos, denominada de divisão sexual do trabalho. (SILVA, 2009, p. 78) – grifo meu.

São essas construções que atribuíram à mulher o papel de cuidado do lar, conferindo o trabalho doméstico à mulher. Desse modo, quando o trabalho doméstico é socialmente atribuído à mulher, Federici (2019) salienta que “podemos não servir a um homem, mas todas estamos em uma relação de servidão no que concerne o mundo masculino como um todo” (FEDERICI, 2019, p. 46). Ou ainda, pela visão de Davis, o trabalho doméstico reflete a ideologia das estruturas sociais dominantes, pois, “no fim das contas, a dona de casa, de acordo com a ideologia burguesa, é

simplesmente a serva de seu marido para a vida toda.” (DAVIS, 2016, p. 228). Partindo do entendimento de que a atividade que a mulher desenvolve no contexto familiar é considerado trabalho doméstico, que mesmo havendo previsão legal de remuneração para este trabalho as mulheres foram excluídas desta categoria como trabalhadoras, qual a compensação é oferecida às mulheres para que elas continuem a exercer esse trabalho não remunerado, ou seja, quem paga por esse trabalho?

O sistema é tão bem engendrado e articulado que atribui o “amor” como pagamento pelo trabalho doméstico não remunerado. Cuidar do lar, além de ser o papel da mulher, é um trabalho feito por amor e pago com amor, gratidão, afeto ou qualquer outra moeda emocional. Essa noção de “afeto” como remuneração entrelaça a natureza humana com a economia política. Para desconstruir essa lógica, Federici (2019) oferece a tese que fundamenta a luta pela reivindicação de salário para o trabalho doméstico não remunerado. A autora esclarece que

É a reivindicação pela qual termina a nossa natureza e começa nossa luta, porque **o simples fato de querer salário para o trabalho doméstico já significa recusar esse trabalho como uma expressão de nossa natureza**, e, portanto, recusar precisamente o papel feminino que o capital inventou para nós. (FEDERICI, 2019, p. 46/47) – grifo meu.

No Brasil, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, define que “considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço” (art. 2º). E, qualifica como empregado(a) “toda pessoa física que prestar serviço de natureza não eventual a empregador, sob dependências deste e mediante salário” (art. 3º). Analisando brevemente os conceitos de empregado e empregador da legislação brasileira, a tese defendida pela autora Federici (2019), só poderia ser aplicada no campo ideológico. A relação estabelecida pela legislação atribui ao empregado(a) um papel de dependência e subordinação, e é justamente desse tipo de relação que as mulheres precisam se libertar.

Além disso, quem pagaria esse salário? Se for o marido, estar-se-ia reconhecendo deliberadamente o patriarcado, o homem como chefe e provedor. Se for o Estado, estar-se-ia institucionalizando a vida privada, conferindo ao Estado o poder hegemônico sobre tudo, todos e todas. Se for as grandes empresas, as verdadeiras detentoras do poder, estar-se-ia completa e reconhecidamente entregues às garras do

capital. Como a própria autora reconhece, “dinheiro é capital, ou seja, é o poder de comandar o trabalho” (FEDERICI, 2019, p. 48).

Por essas razões, acredita-se ser utópico, para realidade brasileira, a concretização da reivindicação por salários para o trabalho doméstico não remunerado realizado pelas mulheres no contexto familiar. Mas como insurgência a reivindicação é extremamente válida e, atinge o propósito para o qual se destina, que é a verdadeira razão para esta luta, como explica a autora

Deve ficar claro, no entanto, que, quando lutamos por um salário, não lutamos para entrar na lógica das relações capitalistas, porque nós nunca estivemos fora delas. Nós lutamos para destruir o papel que o capitalismo outorgou às mulheres, que é um momento essencial da divisão do trabalho e do poder social dentro da classe trabalhadora, por meio do qual o capital tem sido capaz de manter sua hegemonia. (FEDERICI, 2019, p. 47)

Em última análise, a reivindicação por salários pelo trabalho doméstico não remunerado exercido pelas mulheres, conforme a tese apresentada por Federici (2019) é uma forma de “fazer barulho”.

Sendo o sistema capitalista baseado na produção de bens e serviços, o que de fato as mulheres produzem com o trabalho doméstico? As mulheres produzem a base essencial para mover, sustentar e impulsionar todo o sistema produtivo mundial, as mulheres produzem os seres humanos. Por mais que se busque a mecanização da produção, a produção realizada pela mulher não pode ser substituída. Não só no sentido biológico, mas também no sentido social dessa produção. Considerando que as mulheres exercem a maioria das atividades de cuidado, seria inimaginável uma sociedade onde os responsáveis por cuidar das crianças e dos doentes fossem robôs, pois o trabalho doméstico é sobretudo um trabalho de cuidado.

Cabe salientar que para manter esse trabalho produtivo, essencialmente realizado pelas mulheres, diversas instituições sociais se engendram para controlar tal função, controlando os corpos das mulheres nas sociedades que proíbem o aborto. Afinal, se a mulher tiver a liberdade de escolha, coloca em risco toda a ordem social capitalista. Para manter a ordem, a Igreja prega que aborto é pecado, à família cabe a função de domesticar a mulher para as atividades do cuidado, a escola segrega sexualmente e, por fim, o Estado proíbe o aborto. É uma coerção que ultrapassa os limites legais e impregna toda a ordem social, o aborto, além de ilegal é moralmente proibido e socialmente reprovado.

Algumas autoras, como Federici (2019) e Silva (2009), caracterizam o trabalho da mulher como uma atividade de produção e reprodução. Não ficando o trabalho da mulher isolado ou restrito ao lar, pois muitas mulheres exercem uma dupla ou tripla jornada quando ingressam no mundo do trabalho. Ao entrar no mundo (mercadológico) do trabalho, a mulher não goza do mesmo privilégio que o homem, que exerce apenas a sua função produtiva assalariada, para as mulheres o que ocorre é o acréscimo de mais uma atividade à sua rotina extenuante. A única diferença é que essa atividade é formalmente reconhecida como trabalho e, por ser uma atividade assalariada/remunerada.

A autoras Adriane Vieira e Grazielle Alves Amaral (2013) intitulam essa múltipla jornada de trabalho das mulheres como “a arte de ser beija-flor” para caracterizar as incontáveis idas e vindas da mulher ao longo do dia dentro de rotina extenuante. Como exemplo dessa rotina de “beija-flor”, pode-se imaginar um roteiro semelhante a este cenário: acordar, levar os filhos para a escola, ir para trabalho, voltar para casa, fazer o almoço, buscar os filhos na escola, voltar para casa, almoçar, ir novamente para o trabalho, passar no supermercado, voltar para casa.

Quando a mulher ingressa no mundo do trabalho, infelizmente, o trabalho realizado no ambiente doméstico fica ainda mais invisível, reforçando a noção de que trabalho é somente a atividade remunerada. Como Cristina Bruschini Maria e Rosa Lombardi (2001) ressaltam “a atividade doméstica realizada pelas donas-de-casa, que continua a ser classificada como inatividade econômica” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2001, p. 161). As autoras atribuem que o significativo aumento das mulheres no mundo do trabalho deu-se principalmente pela necessidade econômica. Considerando o recorte de classe, a maioria das mulheres que buscava uma atividade assalariada era de classe baixa e buscava, principalmente, para prover a si própria e a sua família. Dessa forma é que Silva (2009) caracteriza

[...] o caráter produtivo e reprodutivo da mulher. **É produtivo, porque a mulher gesta os seres humanos e é reprodutivo porque reproduz condições essenciais para a vida humana** através do cotidiano, reproduz de forma física, econômica, ideológica, afetiva, erótica e politicamente. (SILVA, 2009, p. 82) – grifo meu.

A função reprodutiva da mulher diz respeito às atividades de ordem social e cultural realizadas mediante os “processos que ocorrem como reposição cotidiana de

condições vitais, reproduzindo relações sociais e políticas, institucionais, além de espaços materiais e culturais de vida” (SILVA, 2009, p. 82). Federici (2019) sustenta que a função reprodutiva pode ser considerada como uma “fábrica social”. A autora utiliza o conceito cunhado por Mario Tronti em *Operai e Capitale*⁶. Segundo a tese,

[...] a partir de uma certa fase do desenvolvimento capitalista, as relações capitalistas tornam-se tão hegemônicas que toda relação social é subsumida pelo capital e a distinção entre sociedade e fábrica entra em colapso, e então a sociedade converte-se em fábrica e as relações sociais tornam-se diretamente relações de produção. (SILVA, 2019, p. 25)

Esses esclarecimentos mostram que as mulheres produzem e reproduzem para alimentar a ordem social e saciar os interesses do capital. Travestir o trabalho doméstico não remunerado como trabalho afetivo é apenas uma das artimanhas do sistema político-sócio-econômico que apela para valores morais e sentimentais para astutamente manter sua ordem. A esse respeito, a autora Alexandra Kolontai oferece o precioso esclarecimento de que “o amor não é apenas uma força biológica, mas também um fator social” (KOLLONTAI, 2011, p. 107).

Mas todas as relações sociais são movidas por um elemento-chave, o poder, é ele que define as estruturas da opressão, da subalternidade e da inferiorização. Com o objetivo de perceber como o poder estabelece as hierarquias e as exclusões, o próximo tópico é dedicado a essa análise, para na sequência analisar como todos estes elementos estruturais da sociedade se apresentam na realidade das relações de gênero entre os docentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

6.2. RELAÇÕES DE PODER: “ZUGZWANG” UMA JOGADA FORÇADA.

O gênero é um elemento construtivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único.
(Joan Scott)

O termo *zugzwang* é uma expressão alemã que significa “jogada forçada”, *zug* (jogada) e *zwang* (forçar), utilizada no xadrez, para descrever uma situação em que

⁶ Tradução: trabalhadores e capital (FEDERICI, 2019, p. 25)

um(a) jogador(a) é forçado(a) a realizar uma jogada que, inevitavelmente, lhe colocará em uma situação indefensável. Para fugir dessa situação, muitas vezes o(a) enxadrista opta por abandonar a partida, evitando a situação fatídica. O mestre de xadrez Fred Reinfeld descreve que a execução dessa jogada forçada “se supõe ser uma vantagem e uma benção”, mas na verdade “se revela ser um perigo e uma maldição” (ENXADRISTA, 2020). Utiliza-se esse conceito como analogia para as mulheres nas relações de poder. O xadrez, além de ser um jogo majoritariamente de homens, aceita mulheres, mas estas não recebem o mesmo prestígio e visibilidade que os enxadristas homens. Com a *zugzwang*, os espaços de poder aceitam as mulheres, mas estas acabam sempre ocupando posições secundárias ou como substitutas. Quando conseguem exercer uma função de comando, acabam assumindo uma postura masculina, no intuito instintivo de legitimar e proteger a sua posição. Parece uma benção quando tem-se uma mulher como presidenta, mas viu-se a maldição que foi quando, por um golpe, esta foi destituída do poder legitimamente conferido a ela, sendo forçada a abandonar o jogo, foi o que ocorreu com a ex-presidenta Dilma Rousseff.

Na visão de Joan Scott, gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 2019, p. 67). As organizações sociais correspondem às representações de poder e a sociedade sempre busca estabelecer um sentido entre masculino e feminino, ou melhor, entre ser homem e ser mulher. Nesse processo, os símbolos culturais adquirem muita força e as representações simbólicas erguidas em torno da figura da mulher nunca serviram para lhe conferir poder, muito pelo contrário, sempre foram construídas para lhe conferir subalternidade. Como explica Scott (2019), a figura simbólica da mulher algumas vezes se mostra contraditória dentro de uma mesma instituição, como exemplo, Eva e Maria, ambas mulheres, que para a igreja católica do ocidente representam, sentidos antagônicos “da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção” (SCOTT, 2019, p. 67).

Além dos símbolos, os conceitos normativos fundados em instituições sociais, tipicamente responsáveis por criar e manter o ordenamento social, colocam em congruência as representações simbólicas atribuídas à mulher. Estes conceitos “são ex-

pressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária” (SCOTT, 2019, p. 67). É justamente essa oposição binária que contamina toda a ordem social, especialmente os espaços estratégicos nos quais se estabelecem importantes relações de poder, como exemplo, o mundo do trabalho, pois “um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero” (SCOTT, 2019, p. 68). Assim, pode-se dizer que

O gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Seria melhor dizer que o gênero é um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder. (SCOTT, 2019, 69)

Mas é um engano pensar que o conceito de poder pode ser reduzido a sinônimos como hierarquia ou disciplina. O filósofo Michel Foucault (2019) defende que o poder não é algo espontâneo, nem uma prática natural, mas sim algo construído historicamente pelos diferentes contextos sociais. O poder não ocorre de forma acidental, mas sim pelas implicações das inter-relações sociais, o que nunca é um fato acabado ou um ato isolado. Dessa forma, o poder não existe como algo corpóreo: o que existem são práticas e relações de poder que permeiam todos os âmbitos sociais. Assim, o poder pode ser observado tanto nas micro relações, como exemplo, no contexto familiar, como também nas relações macro, como exemplo, na política ou em defesa de uma soberania. Sob esse ponto, entende-se que

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. **O poder funciona e se exerce em rede.** Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2019, p. 284) – grifo meu.

Por esse motivo, o que o autor propõe não é uma teoria do poder, mas um estudo das relações de poder, pois, para se desenvolver uma teoria, seria necessário partir do consenso de que houve um determinado ponto, um certo momento no qual se deu o nascimento ou o surgimento do poder e, este lugar e tempo não existem. O que existe e pode ser reconhecido e observado é a forma como as relações sociais se articulam e se engendram em torno de conceitos, símbolos, formas e estratégias. Por isso, o autor é categórico ao afirmar que

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. **Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos ordenado.** (...) Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações de poder. (FOUCAULT, 2019, p. 369/370) – grifos meus.

Por essa razão é que o poder não pode ser atribuído a uma pessoa, grupo ou instituição específica. Mas pode ser intitulado e, analisando a relação estabelecida, nomear quem exerce o poder e onde ele é exercido. Pode-se, como exemplo, considerar as relações sociais no ambiente familiar, em uma sociedade ocidental, na qual vigoram formas de opressão como base na classe, gênero e raça e que ainda é dominada pelo sistema capitalista: quem exerce o poder é o homem. Ou ainda, como exemplo, pode-se considerar as relações sociais dentro de uma fábrica, no mesmo contexto social, pode-se observar um poder micro que ocorre de maneira focalizada, como exemplo, o poder de mando do supervisor de determinada linha de montagem e, pode-se observar um poder macro, como o exercido pelos acionistas. “Onde há poder, ele se exerce” (FOUCAULT, 2019 p. 138), ousou pensar que em todas as relações o elemento poder está presente, algumas vezes de maneira imperceptível, outras de forma coerciva, “não se sabe ao certo quem detém, mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2019, p. 138).

Um exemplo de como se apresenta esse feixe ou rede de poder defendida por Foucault (2019) são as penitenciárias. Se se observar o panóptico de Jeremy Bentham (1785), tese que causou alvoroço na sociedade intelectual do século XVIII, o qual descrevia um modelo arquitetônico criado com sendo o ideal para uma penitenciária, baseado em um sistema de visibilidade isolante. O *panopticon* consiste em um conjunto de unidades em torno de uma torre central, essa torre precisa ser suficientemente alta para que os detentos não pudessem ver quem os observava e quando estavam sendo observados, mas, mesmo assim, considerassem a vigilância constante e fossem coibidos a não cometer nenhuma infração. Não é o medo ou a vigilância que os impedia de agirem contra a ordem, mas a incerteza e o desconhecido.

Foucault (2019) passou a analisar se o modelo proposto por Bentham (1785) também seria eficaz em outras instituições, como em hospitais psiquiátricos ou escolas, pois o vigia da torre central, sempre iluminada, podia observar os detentos distribuídos nas unidades abaixo, escuras e isoladas. Em suma “inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar do vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protege” (FOUCAULT, 2019, p. 320). Nessa relação, quem exerce o poder é o vigia, não pela sua posição, mas por ocupar “o lugar de registro do saber” (FOUCAULT, 2019, p. 320). Por mais que o vigia zelasse pela disciplina, fazendo vigorar, superficialmente, uma relação de hierarquia e dominação, o que de fato lhe confere o *status* de poder nessa relação é o fato dele saber o que os detentos faziam, quando e como faziam, pois, “todo saber tem sua gênese em relações de poder (...) saber e poder se implicam mutuamente” (MACHADO, 2019, p. 28). Disciplina, coerção e repressão são apenas instrumentos do poder. Foucault (2019) acredita na força do poder de vigilância, pela praticidade e pelo modo velado como este é exercido, pois

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violência física, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá a vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 2019, p.330)

A teoria de Bentham (1785) aparece intrinsecamente ligada aos estudos de vigilância e poder, servindo como inspiração inclusive para obras de ficção do século XX, como exemplo a saga “O senhor dos anéis”, escrita pelo professor e filósofo britânico J.R.R. Tolkien, que se tornou um fenômeno cultural, cativando gerações em todo o mundo. Tolkien criou um mundo paralelo, chamado de “terra-média”, que possibilita a discussão do poder sob aspectos como: o poder do soberano, o simbolismo do anel, as sociedades que se formam em razão da raça dos personagens e a vigilância constante exercida pelo olho de Sauron. Em suma, o olho de Sauron está localizado no topo da Torre Negra, uma torre suficientemente alta que permite ao antagonista da ficção, Sauron, observar e controlar a região de Mordor, localizada no sudoeste do noroeste da Terra-média. O olho de Sauron replica o panóptico de Bentham (1785) para exercer, na ficção, vigilância e poder articulados ao conhecimento. Dessa forma, como pode-se observar com a análise das obras de Tolkien,

Todo este novo mundo secundário, do plano do metafísico, foi imaginado na sua mais completa forma geográfica, social, política e substantiva, abrindo, assim, todo um espaço de análise passível de incorporar os estudos sociais

e a aplicação de diversas teorias da vigilância e do poder/conhecimento. (RAMOS, 2013, p. 132)

Foucault (2019) atribui ao conhecimento/saber a genealogia do poder. Essa origem tem como base tanto os saberes dos intelectuais e eruditos, quanto os saberes das pessoas do povo, é a união de todas as formas de saber que permite a construção de um saber histórico e a utilização desse saber como poder. Esse esclarecimento recebe importância em razão do fato de que, por muitos séculos, as sociedades só legitimaram o pensamento e o discurso proferido pelos intelectuais, ou seja, a população em geral, as massas, não tinham o seu saber reconhecido. A função dos intelectuais era a de pensar e produzir saberes e conhecimentos para todos e todas, eles ocupavam a posição como sujeitos de uma consciência coletiva. No momento que se reconhecem todos os discursos e todos os saberes são validados e multiplicados destitui-se um poder hierárquico erguido em torno do conhecimento. Esse movimento da insurreição dos saberes, representados por conteúdos, métodos e conceitos cientificados é “uma insurgência dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poderes centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2019, p. 268). Em suma, a genealogia seria

[...] com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios a ciência, um empreendimento para libertar da sujeição dos saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. (FOUCAULT, 2019, p. 270)

A genealogia do poder no saber é uma forma de destituir a hierarquia dominante fundada em um poder de algo que é um bem comum, o conhecimento. Com efeito, o autor ainda apresenta um aparato semântico para constituir a tecnologia de poder que se refere às “formas concretas de direção da multiplicidade de indivíduos, grupos, relações, espaços”. E são áreas dotadas de “experiência social e processos de subjetivação”, onde “os indivíduos se reconhecem como sujeitos dotados de atributos, sentimentos, interesses, pretensões ou potencialidades” (KOERNER, 2015, p. 59). Sendo a genealogia do poder responsável pelo enfoque das relações de poder e das formas de saber, as tecnologias do poder são as responsáveis pela análise das relações de poder, ou ainda, é a análise prática de como as relações de poderes são constituídas historicamente. Em suma, as tecnologias do poder, ou seja, as formas de como o poder pode ser exercido são três: soberania, disciplina e biopoder.

A soberania, que se refere ao poder supremo do rei nas sociedades monárquicas, é o poder sem limites ou restrições que o soberano exercia sobre a vida e a morte de seus súditos. É, “como o poder da espada, ele irradia de cima para baixo” (HAN, 2019, p. 69). Um poder exercido pelo poderoso e assegurado pela lei, da qual o soberano era salvaguardado. Um exemplo que representa o poder soberano exercido pelo rei é o da norma legal proibitiva de matar outrem. A lei proibia que um súdito matasse o outro, mas se o rei matasse alguém, ele não seria alcançado pela norma proibitiva: a ele não seria imposto nenhuma sanção ou julgamento. O poder soberano é o poder de dispor da vida, pois além de matar, o soberano também decidia quem poderia viver. Seria a representação de um poder regido pelo “simbolismo do sangue” (HAN, 2019, p.70)

O poder disciplinar deu-se a partir da inversão da burguesia do século XVII com a ascensão do capitalismo consolidado no século XVIII. O poder disciplinar está visceralmente ligado às instituições disciplinares na quais os indivíduos estão confinados, como exemplo, as fábricas, as prisões, os hospitais e as escolas. Esse mecanismo de poder visa individualizar e categorizar o indivíduo para que ele possa ser moldado e adestrado, produzindo assim corpos dóceis para se tornarem “economicamente vantajosos e politicamente úteis” (FOUCAULT, 2019, p. 287). Esse poder também se estabelece a partir de uma lógica organizacional e, é neste contexto que se insere o panóptico para implementar “relações de dominação e técnicas de sujeição (FOUCAULT, 2019, p. 282). O poder disciplinar se fortalece mais pelo discurso do que pela norma. De maneira concisa,

As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra [...] As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização. (FOUCAULT, 2019, p. 293)

Dentro do poder de disciplina, a punição funciona como meio coercitivo para manutenção da ordem e do controle dos corpos, pois, o adestramento tem como base um sistema rigoroso de controle do tempo, o que pode ser observado em instituições disciplinares. Como exemplo, no livro “Vigiar e Punir”, Foucault inicia a obra narrando o que seria a rotina adequada para os condenados dentro da penitenciária, com horários rígidos e programados para todas as atividades do cotidiano. Outro exemplo é a rotina escolar, alunos e alunas possuem hora para entrada e saída da instituição, com um tempo determinado para descanso que geralmente corresponde a alguma

atividade no pátio ao ar livre, ainda, os períodos de aprendizagem também são cronometrados. Não é por acaso que se instituiu chamar os conteúdos aprendidos nas escolas de “disciplinas”, a escola é uma instituição disciplinar que serve para o adestramento e controle social.

E, finalmente, o biopoder que surge posteriormente à consolidação do poder disciplinar. O biopoder faz referência à vida, mas no sentido de promover e administrar a vida dos sujeitos e não no sentido de dispor da vida como no poder soberano. É complementar e condicionante ao poder disciplinar, pois se exerce sobre os sujeitos já disciplinados, inseridos no corpo social. O biopoder é representado pelo bem-estar social que se preocupa em oferecer condições mínimas de vida digna para toda população. No Brasil, o biopoder é representado pela Seguridade Social, prevista no artigo 194 da Constituição Federal/1988 que diz respeito ao “conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, o Estado é responsável por garantir que cidadãos e cidadãs vivam de maneira plena, preservando a vida como bem maior.

Essa forma de exercício do poder, o biopoder, vai de encontro à ideia de um poder comumente descrito como uma relação de dominação e/ou coerção. O poder é produtivo, no sentido de que produz relações e se reproduz através destas relações, é algo que circula e opera em cadeia, exercido em rede e “não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2019, p. 284). Contudo, quando a produtividade do poder é dirigida especificamente às mulheres, estabelece-se uma relação de violência e opressão, por estar ligada a um dispositivo milenar de sujeição, a sexualidade. Quando as pautas feministas passam pela luta de libertação da mulher, Foucault (2019) entende que essa libertação é essencialmente sexual, não só pela sexualização objetificada do corpo da mulher, mas principalmente pelo deslocamento cultural, político e econômico. O epicentro da relação do poder é o gênero, seguido de ondas sísmicas formadas pela cultura, discurso e linguagem, pois o poder está baseado em um projeto coletivo de ação, influenciado por construções sociais que, desde sua constituição, definiram o papel da mulher no corpo social. Nesse sentido, por certo

As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais iniciaram uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. Essas lutas fazem parte

atualmente do movimento revolucionário, com a condição de que sejam radicais, sem compromisso nem reformismo, sem tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança de titular. E, à medida que devem **combater todos os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares**, esses movimentos estão ligados ao movimento revolucionário do proletariado. (FOUCAULT, 2019, p. 141/142) – grifos meus.

Nesse contexto, a relação das mulheres com o poder é o de estabelecer uma relação *mutatis mutandis*⁷ e mudar as regras que conduzem esse jogo, de forma que inclua as mulheres nessas relações, porque “as mulheres são ‘amputadas’, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis” (SAFFIOTI, 2015, p. 37). Isso demonstra que as mulheres não foram apenas excluídas dos espaços de poder, elas foram social e historicamente construídas para não integrarem esses espaços. E esse processo constitutivo foi fortemente impactado pelas relações entre colonizador e colonizados(as). A respeito dessas relações, a autora María Lugones (2019) esclarece que

[...] a imposição colonial dos gêneros atravessa questões ecológicas, econômicas, governamentais, atravessa relações com o mundo dos espíritos, o conhecimento, bem como as práticas diárias que nos ensinam ou a cuidar do mundo ou a destruí-lo. (LUGONES, 2019, p. 357)

A proposta do feminismo decolonial é justamente a de trazer à luz questões históricas estruturantes e fundantes das múltiplas relações sociais, entre os seres, a natureza e o mundo. Conforme a autora descreve, os estudos decoloniais seriam “os óculos que nos permitem enxergar o que está escondido dos nossos entendimentos sobre raça e gênero e a relação de ambos com a heteronormatividade” (LUGONES, 2019, p. 357). Entender como se estabeleceu a relação hierárquica e dicotômica entre homens e mulheres é vital para compreender as relações de poder da sociedade moderna. Contudo, é necessário sempre salientar o recorte histórico observado para contextualizar a análise proposta. Como Lugones (2019), quando investiga a formação colonial dos povos indígenas das Américas e os escravos africanos, que considerava como padrão de ser humano da época o povo europeu:

O homem europeu, burguês, colono, moderno foi transformado em sujeito/agente, próprio para governar, para a vida pública, um ser civilizado, heterossexual, cristão, um ser da mente e da razão. **A mulher europeia burguesa não era entendida como um complemento desse homem, e sim como alguém que reproduzia a humanidade e o capital por meio da sua pureza sexual, passividade e domesticidade – sempre a serviço do homem branco, europeu, burguês.** A imposição dessas hierarquias dicotômicas foi costurada à historicidade das relações, inclusive a das relações íntimas. (LUGONES, 2019, p. 358) – grifo meu.

⁷ Tradução livre: “mudar o que tem que ser mudado”

Com esse recorte, todos e todas que divergem e/ou não correspondem ao padrão colonizador ou precisam ser moldados para que se ajustem, ou inevitavelmente são socialmente excluídos e colocados à margem. É como se o processo colonizador fosse revestindo o ser humano de capas, sobrepostas umas sobre as outras e, ao fim do processo, todos e todas fossem o mais semelhante possível. Ou seja, não basta ser homem, é preciso ser branco, heterossexual, cristão e burguês. E, quando se trata das mulheres, essas capas padronizantes se multiplicam, pois não basta ser branca, heterossexual, cristã, pura, passível e domesticada, é preciso ainda ser magra, sem deficiência, economicamente rentável e politicamente influenciável.

O termo “colonialidade” serve não apenas para nomear e classificar os seres humanos por meio de uma “colonialidade do poder e dos gêneros”, mas principalmente para “pensar sobre o processo ativo de redução das pessoas, a desumanização que as qualificam para a classificação, o processo de subjetivação” (LUGONES, 2019, p. 361). Colonialidade é um processo que busca tornar o colonizado menos humano, é a coisificação do ser. A prática decolonial se estabelece justamente no combate à colonialidade, na luta contra “o sistema de poder global, capitalista, colonial, moderno” (LUGONES, 2019, p. 364), representada pela “relação oprimir → ← resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão” (LUGONES, 2019, p. 363). Em suma, a luta decolonial se traduz na resiliência da resistência, em que localizar e nomear as estruturas da colonialidade é uma forma de “fazer barulho”.

Assim, o próximo tópico tem como objetivo trazer à superfície o que a construção social, o simbólico e o imaginário coletivo em torno da figura da mulher mantiveram submersos na história. Coadunado com toda construção teórica bibliográfica que fundamentou a pesquisa, a análise dos questionários respondidos por docentes da educação profissional e tecnológicos do CTISM tem o intuito de confirmar, ou refutar, a hipótese de que a mulher é uma construção social engendrada por instituições e agentes sociais, reforçada pelo tríplice sistema de opressão que une patriarcado-racismo-capitalismo.

6.3. REFERÊNCIAS E INFERÊNCIAS: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

*Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais
(Canção: Podres poderes – Caetano Veloso)*

Este tópico tem por finalidade realizar a análise dos dados coletados por meio do questionário online enviado pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aos docentes da educação profissional e tecnológica (EPT) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). A interpretação dos dados é orientada pela análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016) e, é baseada no entrelaçamento das inferências com o aporte teórico referenciado ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender como se apresentam as relações de gênero entre os docentes da EPT em uma instituição de ensino com cursos técnicos classificados como sendo “para homens”.

Compreender o contexto histórico e social da instituição de ensino é vital para a análise dos dados, pois caracterizar o *lócus* da pesquisa permite uma análise significativa do conteúdo. De fato, “cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos” (BARDIN, 2016, p. 94) e cada pessoa se constitui como ser humano de acordo com o contexto no qual está inserido. Assim, os dados refletem experiências e vivências de docentes constituídos e influenciados pelo meio, época, padrão e (pré)conceitos internalizados.

Neste ínterim, cabe o esclarecimento de que a coleta dos dados ocorreu na época em que o mundo foi afetado pela pandemia provocado pelo vírus Sars-Cov-2 e que, em razão da incidência da COVID-19 o isolamento e o distanciamento social foram instituídos em nome do controle da pandemia e da preservação da vida. Dessa forma, a UFSM suspendeu as atividades presenciais a partir do mês de março/2020 e regulou, a partir do mês de agosto/2020, o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), fatos que afetaram toda a comunidade acadêmicas exigindo a adaptação e a reorganização dos planejamentos.

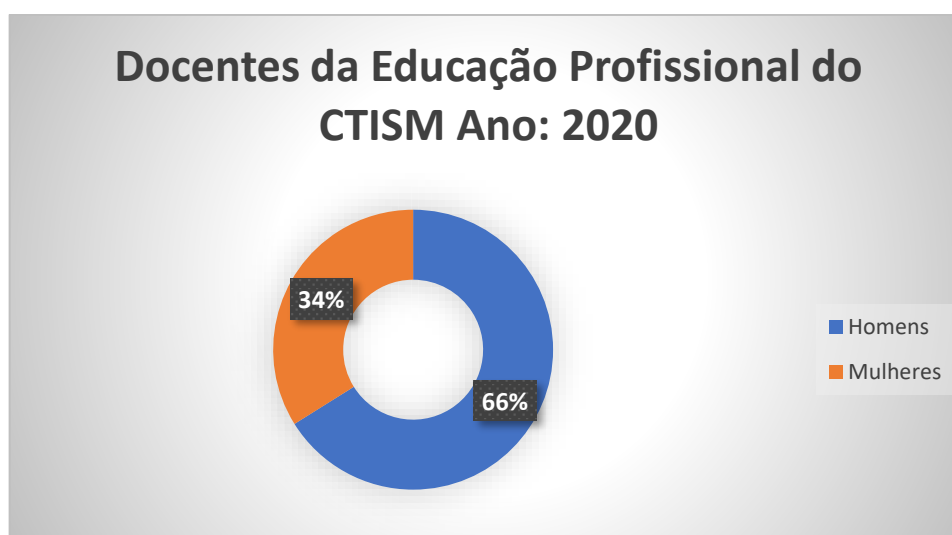
Isso posto, o instrumento de coleta dos dados da pesquisa ficou disponível no “Portal de Questionários” acessado via “Portal do Professor” no período de 1º de setembro até 30 de setembro de 2020, mas devido ao baixíssimo número de participantes, foi reaberto durante o período de 19 de outubro até 25 de outubro de 2020. A escolha da nova data para disponibilizar o questionário deu-se em razão de que o período referente ao mês de setembro de 2020 coincidiu com o final do semestre atípico no qual todos e todas enfrentavam incertezas e infortúnios do novo contexto social. Então, após o pequeno recesso entre o encerramento do 1º semestre (05 de

outubro) e início do 2º semestre (19 de outubro), optou-se por reabrir o questionário justamente nesse lapso temporal, acreditando que haveria uma maior adesão de participantes à pesquisa.

Embora, o questionário tenha ficado disponível para preenchimento por um total de trinta e sete (37) dias, mesmo assim, apenas 2 participantes responderam à pesquisa no primeiro período (setembro) que o questionário foi disponibilizado. No intuito de divulgar a pesquisa, foram enviados 4 (quatro) e-mails de notificação⁸ pelo CPD aos endereços eletrônicos cadastrados pelos docentes junto à UFSM. A esse respeito, o CPD informou que o CTISM possui cinquenta e nove (59) docentes na EPT nas três modalidades ofertadas pela instituição que são: o ensino integrado, o subsequente e o PROEJA. Contudo, dois (2) docentes não possuíam endereço de e-mail cadastrado e acabaram não sendo contemplados pelos e-mails de notificação enviados. Apesar disso, o questionário podia ser acessado tanto pelo link enviado no e-mail de notificação quanto diretamente via “Portal do Professor”.

Do total de cinquenta e nove (59) docentes da EPT do CTISM, vinte (20) são mulheres e trinta e nove (39) são homens, o que corresponde a porcentagem de 34% são mulheres e 66% são homens, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM - 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

⁸ E-mails de notificação enviados nos dias 1º/09; 17/09; 25/09 e 19/10.

Considerando como sujeitos da pesquisa, apenas os dois (2) docentes participantes, cabe a caracterização desses com base nas perguntas objetivas fechadas realizadas na primeira parte do questionário. Salienta-se que para manter o anonimato e zelar pela não identificação dos sujeitos, passa-se a tratá-los como Sujeito A (homem) e Sujeita B (mulher). É necessário esclarecer o motivo pelo qual se adotou a utilização do termo “sujeita”, dado que, gramaticalmente, a palavra sujeito é masculina e quando aplicada em relação às pessoas, seu gênero é variável, ou seja, é utilizado como substantivo masculino e/ou feminino. No entanto, conforme refere a autora Cláudia de Lima Costa (2002), o “sujeito” marca uma identidade, pautada em diferença, lugar e enunciação. A lógica pós-estruturalista considera o termo “sujeito” centrado em uma concepção de negatividade, no sentido de que nega-se às mulheres o benefício de “construir positivamente para os seus sujeitos com base na materialidade das experiências que as mulheres têm do social” (COSTA, 2002, p. 62).

Segundo a mesma autora, a definição de sujeito, como substantivo masculino para designar ambos os gêneros, reflete as “definições logocêntricas de identidade” (COSTA, 2002, p. 63). Na língua portuguesa, o termo sujeita, deriva do verbo sujeitar, mas, como substantivo adquire conotação depreciativa, como exemplo, quando utilizada para menosprezar uma mulher, diz-se “aquela sujeitinha”. A linguagem possui grande influência na construção dos simbólicos e, utilizá-la de maneira desconstruída é uma forma de “fazer barulho”, que é o objetivo central deste capítulo. Considerando ainda que

[...] feministas, em uma direção teórica radicalmente oposta – embora informadas por princípios pós-estruturalistas semelhantes – têm lutado pelo estabelecimento e validação da categoria “mulher” tanto como sujeito quanto signo. **Ao fazer isso, elas argumentam que não estão construindo mais outra subjetividade essencial simplesmente porque, no patriarcado, nunca foi permitido à “mulher” a condição de sujeito.** (COSTA, 2002, p. 66) – grifo meu.

Esse movimento contrário, de desconstrução linguística e gramatical, desestabilizando a passividade com que foi construída, tornando o masculino (o homem) como o comum e o feminino (a mulher) como “o outro”, parte de uma lógica que fixa no gênero masculino toda uma identidade social. Utilizar o termo “sujeita”, mesmo ciente de que está gramaticalmente incorreto, é assumir uma posição política para conferir identidade social, cultural, geográfica, econômica e sexual a participante da pesquisa. Faz-se como movimento desconstrucionista para deslocar “o produto, o material e os efeitos simbólicos de desequilíbrios históricos” (COSTA, 2002, p. 81).

Isso posto, metodologicamente, a escolha obedece a categorização pela separação dos sujeitos que compõem o inventário, pois a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação” (BARDIN, 2016, p. 145). Nesse caso, a categorização corresponde ao geral, ou seja, os docentes da EPT do CTISM e, o conjunto (critério) é o gênero (homens e mulheres), conforme tabulado abaixo:

Tabela 2 – Características dos sujeitos da pesquisa

	Masculino – Sujeito A	Feminino – Sujeita B
Gênero	1	1
Faixa etária	Mais de 60 anos	De 31 a 40 anos
Titulação	Doutorado (em andamento)	Mestrado
Área de formação	Eng. Mecânica	Letras
Tempo de instituição	De 21 a 25 anos	De 6 a 10 anos
Modalidade EPT	Integrado, Subsequente, PROEJA	Integrado, PROEJA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Demonstra-se que os participantes da pesquisa representam dois perfis distintos, com poucos denominadores comuns, como o fato de pertencerem à mesma instituição de ensino e atuarem na EPT, requisitos básicos para participação na pesquisa. Também se observa que ambos convergem no quesito da titulação, pois possuem formação em pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), requisito mínimo exigido para a investidura da maioria dos cargos como docente efetivo da UFSM. E ainda, ambos atuam nas modalidades: integrado e PROEJA. Dessa forma, pode-se observar, na figura abaixo, o ponto de intersecção entre os perfis e conjecturar que essa intersecção pode ter ocorrido em razão do interesse pelo tema da pesquisa.

Figura 4 – Ponto de intersecção das características dos participantes da pesquisa

Convergência entre os Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mas são especialmente os pontos de divergência que tornam relevante a análise, participantes singulares que demonstraram interesse em participar e partilhar suas opiniões, vivências e experiências a respeito das relações de gênero entre docentes da EPT na instituição de ensino em que exercem suas atividades.

Conforme esclarecido no capítulo dedicado ao caminho metodológico, a pesquisa de abordagem qualitativa visa investigar as relações dinâmicas e peculiares dos sujeitos e suas interações com o mundo, estabelecendo as associações entre sujeitos-ambiente. Com a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), as inferências realizadas são o que caracterizam a investigação, quer estas se baseiem ou não na utilização de indicadores quantitativos. Não se trata da frequência ou dos índices, mas, sim, do que eles representam dentro de uma comunicação individual.

Como ponto inicial para a pesquisa, interessava saber se os sujeitos tiveram contato com estudos de gênero durante sua formação profissional e/ou ao longo da sua constituição como ser social. Para tanto, dedicou-se a pergunta fechada de número 16 para arguir os participantes se estes reconhecem como as relações de gênero são apresentadas nas interações sociais, partindo da hipótese que o partici-

pante, que nunca teve contato com estudos de gênero, possui um entendimento medíocre e acrítico sobre o tema, pois seus conhecimentos são fundados no consenso comum de uma sociedade patriarcal, machista, racista e classista. Para tanto, tabula-se as respostas como pode ser observado:

Tabela 3 – Contato prévio com a temática de estudo de gênero

	Sujeito A	Sujeita B
<p>Pergunta 2.16. Você já teve contato com estudos de gênero? (Ex. disciplina, formação complementar, eventos, congressos, seminário, cursos, etc.)</p>	Sim	Não
<p>Pergunta 2.17. Qual? Onde?</p>	Cursos na UFSM	Sem resposta

Fonte: elaborada pela pesquisadora

O bloco seguinte de perguntas foi dedicado à investigação das vivências e experiências dos participantes nas suas relações de gênero como docentes da EPT dentro do CTISM. Composto por 4 perguntas objetivas fechadas, sendo cada uma delas seguida por uma pergunta aberta complementar para possibilitar as partilhas de vida. As perguntas referiram-se às relações entre docentes-docentes, docentes-estudantes e docentes-instituições. Com base no gênero, o Sujeito A afirmou nunca ter recebido tratamento diferenciado, nem privilégio institucional. Afirma também que seu gênero nunca influenciou em suas atribuições como docente, e que nunca sofreu nenhum tipo de assédio por parte de estudantes.

Já a sujeita B afirma reconhecer o tratamento diferenciado entre os docentes da EPT em razão do gênero e relata a seguinte situação, conforme a transcrição

Já fui trancada em sala de aula com uma turma por chegar alguns minutos atrasada na última semana de aula do ano. O então diretor, sutilmente me forçou para dentro da sala com sua mão em meu ombro e em seguida bateu a porta com tamanha força que o trinco saltou da fechadura. Todos ficamos pasmados. Tivemos que chamar alguém pela janela para nos destrancar. Por conta disso, na primeira semana de aula do ano letivo seguinte, **ele me chamou em seu gabinete e se sentiu no direito de me repreender, em tons autoritários**, para que isso não mais se repetisse. Duvido que o tenha feito com outros colegas homens que igualmente se atrasam, não apenas na última semana de aula, por conta de abordagens discentes no corredor, mas

no ano inteiro, às vezes nem mesmo comparecendo à sala de aula. Recentemente, **fui interrompida grosseiramente em uma reunião online ao tentar me expressar**, sendo que em seguida, em total descontrole de voz, o responsável pela reunião encerrou a sessão. Fiquei chocada, pensando se havia falado algo errado. Mas creio que não. Só queria esclarecer questões sobre o andamento das aulas para o 2 semestre de 2020. (Sujeito B, 2020) – grifos meus.

Partindo da “hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor” (BARDIN, 2016, p. 165), pode-se identificar a mensagem e o significado do texto que a emissora partilha. A pergunta se referia ao tratamento diferenciado entre os docentes em razão do gênero, mas a sujeita B narra uma situação ocorrida com dois homens (“diretor” e “o responsável”) que ocupam espaços de poder dentro da relação social estabelecida. O primeiro, o diretor, é autorizado institucionalmente a ocupar uma posição de poder e, pela narrativa realizada, aproveita-se dessa autorização para estabelecer uma relação hierárquica, utilizando-se dos elementos de poder como coação e repreensão. Talvez a vontade por compartilhar essa situação fosse tão visceral que a sujeita B utilizou o primeiro espaço discursivo disponível para expor o constrangimento, sem observar que sua narrativa não se referia ao tópico da pergunta. Isso indica a necessidade urgente em denunciar a situação vexatória e abusiva a qual vivenciou.

Outro ponto que merece inferência é a fala “fui interrompida grosseiramente em uma reunião online ao tentar me expressar” (Sujeita B, 2020). Essa situação é representada atualmente pelo termo “*maninterrupting*” do vocabulário inglês e, representa a junção de dois termos, “*man*” (homem) e “*interrupting*” (interrupção). O termo pode ser traduzido para o português como “homens que interrompem” e representa uma prática sexista observada principalmente em ambientes de trabalho. Ocorre quando um homem interrompe a fala de uma mulher de maneira desnecessária e impedindo que ela conclua sua frase ou pensamento. É uma prática que visa coibir e silenciar, destituindo as mulheres de sua capacidade discursiva, na tentativa de tornar sua fala supérflua, desnecessária e inconveniente. O que diferencia o *maninterrupting* de outra interrupção qualquer é o contexto em que ocorre e quem são os agentes envolvidos, caracterizando essa interrupção não como simples falta de educação ou importunação, mas como uma conduta sexista.

Quando perguntada se o seu gênero influencia nas suas atribuições como docente, a sujeita B responde “talvez”. A pergunta seguinte oferece um espaço para complementar e/ou partilhar no qual ela relata apenas que “não me vem nada à mente

no momento”. Em sequência, quando questionada se já sofreu algum tipo de assédio na relação docente-estudante, a sujeita B responde “talvez” e narra a seguinte situação, transcrita conforme informada:

Conforme algumas observações pessoais, ao longo de minha experiência de 10 anos no colégio, me parece que alguns meninos respeitam mais as aulas de professores homens. **A questão da figura masculina** em detrimento da feminina, enquanto o portador da verdade e da seriedade (mesmo que esteja de palhaçadas) na transmissão de um saber ainda me parece perceptível em certos casos. Isto é, põe-se mais fé na fala de um homem do que na de uma mulher. (Sujeito B, 2020) – grifo meu.

A narrativa apresentada reflete perfeitamente a construção social realizada em torno da figura do homem e da mulher, colocando os seres humanos em uma relação antagônica em virtude de seu gênero. Essa narrativa vai ao encontro de toda construção teórica realizada ao longo do trabalho que defende o conceito de gênero como a construção social dos seres humanos, influenciada por agentes e instituições fundamentadas em precedentes opressores em uma sociedade patriarcal, capitalista e racista.

Quando a sujeita B é indagada sobre perceber algum tipo de privilégio institucional em razão de seu gênero, responde que não, não fazendo uso do espaço seguinte para nenhum tipo de complementação de sua resposta. Para melhor elucidar esse bloco de perguntas, dispõem-se as respostas no infográfico abaixo.

Figura 5 – Bloco de perguntas fechadas sobre as relações de gênero entre docentes – perguntas 2.18 a 2.25

Relações de gênero: bloco de perguntas fechadas		
SUJEITO	A	B
Você reconhece algum tratamento diferenciado em razão do gênero (por se mulher ou homem) entre os docentes da Educação Profissional Tecnológica?	×	✓ resposta com narrativa
Seu gênero influencia nas atribuições profissionais como docente? (Ex. ministrar determinadas aulas, atividades burocráticas ou de secretariado, projetos, verbas, etc.)	×	Talvez resposta com narrativa
Você já sofreu assédio na relação docente-estudante em razão de seu gênero? (Ex. desrespeito, ofensas, piadas, insinuações, provocações, afrontas, intimidações, etc.)	×	Talvez resposta com narrativa
Você percebe algum privilégio institucional em razão de seu gênero? (Ex. distribuição de laboratório e/ou materiais, acesso à espaços, cargo de coordenação, etc.)	×	×

Legenda: × = Não ✓ = Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A última parte do questionário é composta por 5 (cinco) perguntas discursivas abertas, com o intuito de que os participantes discorram sobre suas percepções, experiências e aspirações. E, para análise de conteúdo dessas narrativas, é feito, em primeiro lugar, a separação das perguntas em razão de sua ordem, da 1ª até a 5ª. Depois de separadas, é criado o inventário de análise, as respostas são analisadas primeiro separadamente, obedecendo a categoria gênero dos participantes como critério. E, por fim, reagrupadas por ordem no inventário geral para codificar a inferência e a incorrência de palavras, tema, personagem e coocorrência.

O primeiro questionamento foi referente à percepção do sujeito quanto às relações de gênero entre os docentes da EPT no CTISM. O sujeito A refere que “profissionalmente não vejo nenhuma diferença” (Sujeito A, 2020), mas confessa que “muitas vezes fui descrito como machista” (Sujeito A, 2020). Já a sujeita B percebe que as relações de gênero entre os docentes é uma “relação permeada de hipocrisia” (Sujeita B, 2020) e narra uma situação que corrobora com a sua opinião. Assim, como se pode observar nas duas respostas,

Tabela 4 – Pergunta e respostas da questão 3.1. do questionário

Pergunta 3.1 – Como você percebe as relações de gênero entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM?	
Sujeito A	“Profissionalmente não vejo nenhuma diferença. Estas diferenças são quanto a própria manifestação de cada ser. Muitas vezes fui descrito como machista, apenas por discordar de alguns termos, que são utilizados por algumas professoras. Exemplo: eu amo os meus alunos, disse uma professora. Discordo, eu respeito cada um deles, com suas dificuldades e diferenças e, faço o máximo para que possam atingir seus objetivos. Por não utilizar o termo "amo" sou então descrito como machista. Acho que amar é algo sublime e o que é mais importante em uma relação de curta duração é o respeito e o empenho em ensinar/auxiliar os alunos a transformarem-se em seres humanos respeitosos e produtivos, porém sem interferir em suas opiniões.” – grifos meus.
Sujeita B	“Percebo essa relação permeada de hipocrisias. Para exemplificar, não me sai da memória, uma tentativa de homenagem pelo dia da Mulher em que os colegas homens, todos em cargos de chefia (sendo que não havia nenhuma mulher em cargo algum na época e acredito que nem agora), a grande maioria de camisa azul, segurando rosas vermelhas, enfileirados no auditório do colégio para nos homenagear, com um discurso aguado aludindo à luta contra as desigualdades.” – grifos meus.

Fonte: elaborada pela pesquisadora

O sujeito A narra um exemplo para ratificar sua opinião, exemplo este que nada tem a ver com as relações de gênero entre docentes, pois a situação narrada pelo sujeito A se refere ao ocorrido em uma relação pessoal de tratamento entre docente-estudante, não é uma situação ocorrida com ele e, sim, na relação de uma colega docente com seus discentes. Na história narrada pelo sujeito A, ele é apenas espectador e juiz, pois apenas assiste e julga o ocorrido. Além de emitir sua opinião de como deveria ser as relações entre docentes-estudante, quando ao referir que o mais importante “em uma relação de curta duração é o respeito e o empenho em ensinar/auxiliar os alunos a transformarem-se em seres humanos respeitosos e produtivos” (Sujeito A, 2020). Esse é o ideal da formação profissional adotado no Brasil nos anos de 1940, período da ditadura militar, em que o advento da Reforma Capanema (1942) legitimou a educação moral e cívica, colocando o ensino à serviço da nação e dos interesses econômicos.

A sujeita B compartilha uma vivência muito simbólica pautada em figuras e papéis sociais. O fato dos colegas homens em cargos de chefia, ou seja, em posição de poder, vestidos de camisa azul, para marcar visualmente suas masculinidades e os privilégios de seu gênero que os distingue das mulheres, postam-se enfileirados, alusão da rigidez militar, segurando rosas vermelhas, flor delicada equivalente à figura simbólica do ideal de mulher e, da cor símbolo da paixão. Tudo muito representativo e, só os homens apareceram nesse teatro em homenagem às mulheres. Toda uma encenação onde as mulheres não foram homenageadas, foram apenas espectadoras. Uma homenagem pautada em um discurso fraco, mais protocolar do que transformador.

A próxima pergunta aborda a capacidade dos participantes como observadores das relações de gênero nos cursos da EPT que são concebidos como masculinos, pois, o CTISM, desde sua criação, mantém o foco em cursos formadores de mão de obra qualificada para atender às necessidades regionais, como exemplos, os cursos de mecânica e elétrica, criados já na fundação do colégio para fornecer profissionais qualificados para atuarem junto as oficinas mecânicas de reparação da Rede Ferroviária. O sujeito A afirma que a área de atuação de cada profissional “depende do perfil da pessoa e não do seu sexo” (Sujeito A, 2020). Enquanto a sujeita B relata já ter passado por situações machistas, “inclusive com piadinhas machistas” (Sujeita B, 2020). Como se pode observar nas respostas transcritas,

Tabela 5 – Pergunta e respostas da questão 3.2. do questionário

Pergunta 3.2 – Como você observa “ser homem” ou “ser mulher” em cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são concebidos como masculinos?	
Sujeito A	“Discordo. Já trabalhei na indústria com mulheres em diversas funções. Engenheiras, projetistas, soldadoras, etc. Isto depende do perfil da pessoa e não do seu sexo. ” – grifo meu.
Sujeita B	Percebo que por ser mulher, em um ambiente predominantemente masculino, muitas vezes não somos levadas a sério. Já ouvi inclusive piadinhas machistas menosprezando a ação feminina. Frases pejorativas nos classificando como "as mulherzinhas", "tudo puta", etc ”.– grifo meu.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Essas narrativas demonstram, claramente, o lugar de fala que os sujeitos ocupam no mundo e na pesquisa. Quando o sujeito A fala *sobre* relações de gênero, ele fala de algo do qual ele está fora, algo no qual ele não está incluído. Ao passo que a sujeita B fala *de* relações de gênero, ela fala de um processo ao qual ela está incluída, não é apenas observadora, é parte integrante e ativa. Isso, de forma alguma, desqualifica ou deslegitima as falas, apenas marca onde os sujeitos se localizam quando debatem a respeito do tema. É muito significativo trazer esse *locus* da fala, para não se cometer erros ou julgamentos ao realizar qualquer tipo de análise, principalmente as que, como neste trabalho, buscam fazer inferências com seres humanos, (in)complexos, (in)completos, (in)conexos. O lugar de fala de cada sujeito pode melhor bem observado no diagrama:

Figura 6 – Lugar de fala dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando questionados sobre as diferenças e/ou desigualdades na profissão em razão do gênero, o sujeito A diz não identificar tais situações, mas revela sua preocupação com situações que possam gerar “interpretações erradas” (Sujeito A, 2020) e configurar algum tipo de assédio do docente para com as alunas. Mas não demonstrou a mesma preocupação com relação aos alunos, como se só as alunas fossem passíveis de assédio ou de “interpretações erradas”. A construção dessa ideia está alicerçada nas mesmas bases já referidas na construção teórica e reforçadas ao longo da pesquisa, o sujeito A confirma como se apresenta na prática a construção social da figura da mulher.

O que se evidencia nesta análise é a posição antagônica adotada pelos sujeitos, enquanto o sujeito A responde “não”, a sujeita B afirma que “sim” e relata a posição secundária que as mulheres ocupam dentro do colégio, como suplentes ou relegadas a posições que os homens refutam. Como pode ser observado na tabela:

Tabela 6 – Perguntas e respostas da questão 3.3. do questionário

Pergunta 3.3 – Você identifica alguma diferença (ou desigualdade) na sua profissão em razão do seu gênero? Se sim, quais?	
Sujeito A	“Não. Mas tenho cuidado nas relações com alunas, principalmente adolescentes para que não existam interpretações erradas.” – grifo meu.
Sujeita B	“Sim. A mais gritante reside no fato de não termos poder decisório em setor algum do colégio. Somos sempre minoria em colegiados e coordenações (quando há alguma representante). Quando estamos envolvidas em algo do tipo, geralmente, somos suplentes. Frequentemente, nos permitem espaço naquilo que "não querem" ou "não gostam de assumir", como assuntos relativos à rotina de alunos de cursos integrados diurno e PROEJA.”. – grifo meu.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Quanto ao questionamento referente às aspirações profissionais, se estas já foram frustradas ou demoram para ocorrer por conta do gênero, o sujeito A refere que “não”, assim como a sujeita B. Contudo, a sujeita B relata seu desânimo em aspirar por algo referente ao CTISM, este desânimo pode representar desilusão, frustração, decepção ou descrença na instituição. São sentimentos marcados pela ausência de incentivo, reconhecimento e entusiasmo. Ambientes assim tornam possível a existência, mas dificultam a permanência e deterioram as potencialidades transformadoras. Pode-se contemplar na íntegra as respostas na tabela abaixo,

Tabela 7 – Pergunta e respostas da questão 3.4. do questionário

Pergunta 3.4 – Você já teve alguma aspiração profissional que não se concretizou, ou que demorou para ocorrer, em razão de você ser mulher ou ser homem? Comente.	
Sujeito A	“Não.”
Sujeita B	“Por enquanto não. Pra falar a verdade nem me animo a aspirar algo inerente ao ambiente do colégio. Desânimo, neste sentido, é a palavra ” – grifo meu.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

E, por fim, a última pergunta tem justamente o intuito de demonstrar a existência, a permanência e o reconhecimento das mulheres docentes no CTISM. Quando a mulher ocupa espaços socialmente destinados para homens, ela rompe com a lógica imposta que define e atribui papéis, mas não basta simplesmente “estar lá”, é preciso abalar a estrutura estabelecida, atuando ativamente naquele espaço, transformando, criando e contribuindo com mudanças e melhorias. Ocupar os espaços de poder, de nada serve se for de maneira figurativa, pelo contrário, ser figurativa em um espaço de poder é colaborar com a manutenção do *status quo*, estabelecido por agentes e instituições fundamentadas nas raízes opressoras do racismo, patriarcado e capitalismo.

Conforme se pode observar na tabulação das respostas, o sujeito A reconheceu o trabalho de duas mulheres no CTISM, mas não narrou de forma mais consistente a real atuação delas. Talvez esse reconhecimento do sujeito A deu-se em razão do longo período que está no CTISM. Já a sujeita B não soube citar nenhuma mulher, mas soube reconhecer que os cargos de chefia, ou seja, os espaços de poder, sempre são ocupados por homens.

Tabela 8 – Pergunta e respostas da questão 3.5. do questionário

Pergunta 3.5 – Você conhece e sabe indicar alguma(s) mulher(es) com atuação importante e/ou significativa para Educação Profissional do CTISM? Mulheres que ocupam/ocuparam ambientes predominantemente masculinos e no exercício da profissão superaram as desigualdades entre gêneros. Se sim, quais?
--

Sujeito A	“Juracy Diniz, que influenciou um período no CTISM. Mariglei Severo – em um esforço profissional, tentando mudar paradigmas no PROEJA.
Sujeita B	“No momento, não. Na grande maioria, sempre são os homens que assumem cargos de chefia e/ou coordenação ” – grifos meus.

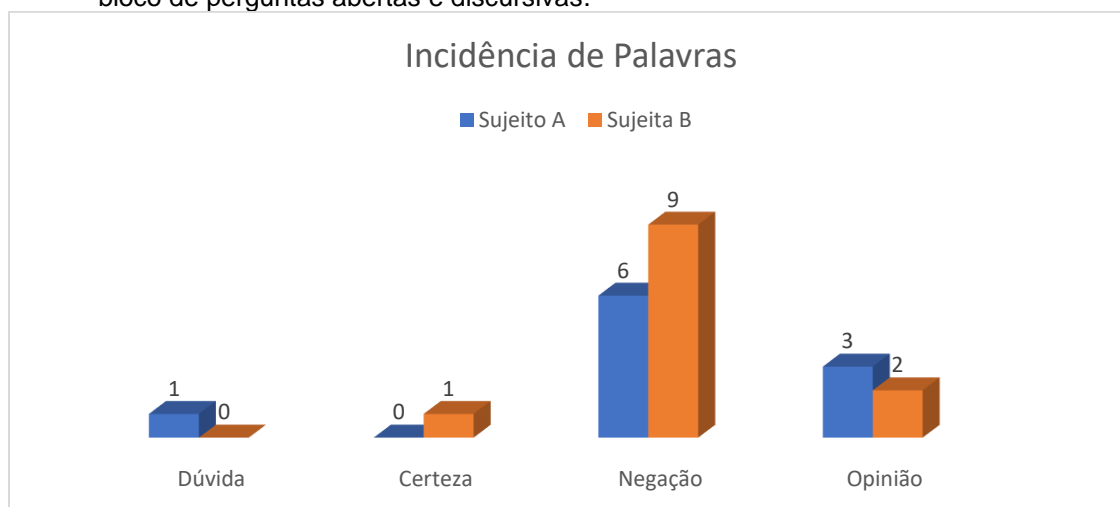
Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A título de (re)conhecimento, cabe compartilhar a informação de que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica só se tornou realidade graças ao empenho e a competência da Prof^a Dr^a Leila Maria Araújo Santos que, trabalhou com perseverança para que o PPGEPT se tornasse uma realidade e uma referência. Com o crescimento contínuo ao longo dos anos com a colaboração de docentes e discentes e, com outras mulheres à frente da coordenação e da secretaria.

Como última forma de análise, após o reagrupamento das respostas que integram o bloco das perguntas discursivas, busca-se, por meio dos parâmetros propostos, identificar na narrativa dos participantes palavras que imprimam dúvida, certeza, negação e opinião. Também, pretende-se codificar a insurgência do tema gênero, discriminação/desigualdade e assédio. E, ainda, a coocorrência de palavras, como exemplo, para investigar o momento em que palavras opostas aparecem juntas na mesma narrativa. Dessa forma, os gráficos a seguir são baseados nos parâmetros adotados e apresentados minuciosamente no Apêndice – E deste trabalho.

A primeira representação versa a respeito da predominância dos parâmetros baseados em palavras que representam dúvida, certeza, negação e opinião, como exemplo as palavras talvez, sim, não, concordo, discordo e afins. Pode-se observar que tanto para o sujeito A como para a sujeita B prevaleceu em suas narrativas a negação, seguidos pela opinião. Porém, o predomínio das palavras que expressam negação não representa necessariamente algo ruim, a negação pode representar, muitas vezes: oposição, não aceitação, falsidade, carência, contrariedade, dentre outros sentidos. Por isso a quantidade e a frequência são aportes para a inferência que não pode ser realizada exclusivamente com a utilização quantitativa, é imprescindível considerar-se todo o contexto. Dessa forma, decompondo as incidências, pode-se representar a frequência da manifestação narrativa das palavras no gráfico seguinte:

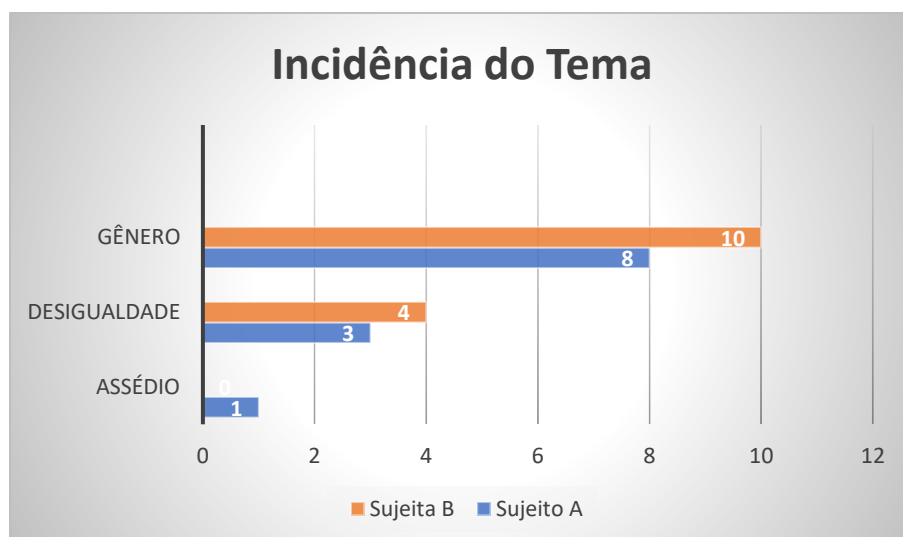
Gráfico 2 – Representação da predominância das palavras na narrativa dos sujeitos nas respostas do bloco de perguntas abertas e discursivas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No que tange à análise com base no tema, adotou-se como parâmetro as incidências que se referem a gênero, discriminação/desigualdade/diferença e assédio. Tanto o sujeito A quanto a sujeita B tiveram maior incidência no tema de gênero, o que já era esperado, considerando que é o foco da pesquisa. A segunda incidência referida foi a respeito de temas que versassem sobre discriminação, desigualdade e diferença. Salientando uma incidência, do sujeito A, no tema assédio que, mesmo não sendo o foco da pesquisa, é um tema que permeia as relações de gênero. Dessa forma, a representação pode ser observada no gráfico seguinte,

Gráfico 3 – Predominância do tema na narrativa dos sujeitos para o bloco de perguntas abertas e discursivas.



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Acerca da coocorrência, estabeleceu-se, como padrão, as palavras e termos que representam homem/mulher, igualdade/desigualdade, certeza/dúvida de que, quando aparecem na mesma narrativa, representam uma interpretação dúbia, hesitante ou de difícil definição. O sujeito A não apresentou nenhuma coocorrência em sua narrativa. Já a sujeita B apresentou coocorrência dos termos homem/mulher em 3 (três) respostas das 5 (cinco) perguntas integrantes do bloco de questões inteiramente discursivas. A coocorrência é também chamada de análise de contingência e imprime justamente a ideia de reforçar relações ou circunstâncias. No caso analisado, a importância pode ser medida pela proximidade com que as coocorrências aparecem na narrativa, indicando um ponto significativo do conhecimento e da constituição da sujeita B. Conforme Bardin (2016) expressa, esses “elementos associados numa manifestação da linguagem estão (ou estarão) igualmente associados no espírito do locutor” (BARDIN, 2016, p. 143). Considerando a análise integral da narrativa da Sujeita B, a presença das coocorrências próximas pode indicar que ela percebe as relações entre gênero como sendo antagônicas.

Como última análise acerca dos dados coletados, observa-se que, o que de fato caracteriza a fala dos participantes da pesquisa é o lugar de fala. O fato de possuírem conhecimentos ou formações sobre estudos de gênero, o que teoricamente permitiria uma visão mais reflexiva e um discurso mais crítico, não se confirmou com a análise de conteúdo das narrativas dos participantes. O que ficou evidente na análise é como os participantes se constituem e se colocam no mundo e como suas crenças, suas experiências e suas vivências aparecem diretamente entrelaçadas em suas narrativas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, abordou as relações de gêneros entre docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como foco a existência e a permanência das mulheres docentes desse espaço. Este estudo não foi uma tentativa de esgotar o tema, até porque quando se investiga as relações sociais construídas a partir do enfoque de gênero, se está discutindo algo volátil e subjetivo, dado que a sociedade é dinâmica e não pode ser assentada de maneira permanente no espaço e no tempo. Sendo assim, o intuito deste trabalho foi o de trazer à superfície questões que estavam soterradas, naturalizadas e silenciadas.

A junção dos conhecimentos adquiridos com esta pesquisa, me permitem utilizar este espaço como manifesto para denunciar realidades socialmente construídas e convenientemente mantidas. Não posso negar minha frustração ao ser informada pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) que dos cinquenta e nove (59) docentes da educação profissional do CTISM, somente dois (2) haviam participado da pesquisa. Principalmente pelo fato de que entre esses docentes haviam conhecidos, colegas de mestrado e docentes do Programa de Pós-Graduação, que tinham ciência da pesquisa, da coleta dos dados e da importância de sua participação.

Eu poderia atribuir esse silenciamento ao fato de estarmos atravessando um período muito doloroso e atípico em razão da pandemia do vírus Sars-Cov-2, momento no qual as prioridades e as relações mudaram. Mas o que esta pandemia mostrou foi como alguns temas se tornaram incômodos durante o afastamento e o isolamento social, denunciando realidades que estavam camufladas pela rotina extenuante, pela correria, pelas múltiplas funções ou simplesmente pela conveniência.

E é exatamente a essa zona de conforto e conveniência que atribuo a baixa adesão dos docentes do CTISM a minha pesquisa. Discutir gênero dentro da realidade do colégio é um tema que causa incômodo e desconforto, o que torna a discussão ainda mais necessária. Nesse sentido, a primeira parte desta pesquisa me permitiu investigar, por meio do levantamento histórico, a base teórica sobre a qual está fundada o simbolismo da figura da mulher. Confirmando a primeira hipótese arguida no

início do trabalho, ou seja, apesar dos avanços, lutas e conquistas sociais, o patriarcado capitalista baseado na (re)produção de costumes e representações, mantém suas garras fincadas na manutenção do simbólico social.

Assim, discutir as relações gênero com foco na existência e na permanência das mulheres docentes em atuação no CTISM demonstra que, apesar de todas as conquistas sociais e das lutas por equidade, ainda é possível observar realidades que retratam um ambiente machista e sexista, onde as mulheres ocupam posições secundárias, estão em menor número e são invisibilizadas nas suas ações. Em um ambiente como o do colégio, ainda preso às matrizes do passado, propor uma pesquisa e/ou um debate pautado nas questões de gênero, acaba sendo considerado um tema sem importância. Prevalendo à máxima que escutei informalmente de um professor do CTISM, “se até hoje foi assim, por que mudar?”. Bem, eu respondo: é preciso mudar porque até hoje este espaço foi negado às mulheres e quando se estabelece uma hegemonia pautada no gênero, todas que não pertencem a este grupo são oprimidas, silenciadas e invisibilizadas.

Essa ideia confirma a segunda hipótese ponderada no trabalho, a de que os paradigmas institucionalizados da submissão e da inferiorização da mulher ainda são reforçados e naturalizados. Não falar de algo ou se negar a debater alguma coisa não significa que o problema não existe, significa apenas que o tema já está tão naturalizado na realidade das pessoas que ninguém percebe que está errado ou que é injusto. É como o trecho da música da cantora Bia Ferreira que diz, “canto pela preta objetificada, gostosa, sarada, que tem que sambar”. O fato de relacionar a mulher brasileira preta à figura sexualizada, seminua do carnaval que samba para divertir e entreter “os gringos” faz com que toda uma categoria social seja objetificada, destituída de identidade e relegada da sua condição de ser humano. O mesmo ocorre quando as mulheres são minoria em um espaço dominado por homens, são exiladas aos cargos e funções secundários, menosprezadas como profissionais e desconsideradas nas relações de poder, criando a figura da mulher como incapaz de ocupar os mesmos espaços, lugares e posições que os homens.

Isso é confirmado em uma das falas coletadas pelo questionário, no qual o sujeito A relata que já trabalhou na indústria com mulheres em diversas funções e que ocupar espaços dominado por homens “depende do perfil da pessoa e não do seu

sexo” (Sujeito A, 2020). Isso imprime a ideia da meritocracia, que é baseada na premissa do merecimento e do esforço próprio. O que em um país como o Brasil no qual as realidades sociais são diametralmente opostas, o discurso da meritocracia não passa de um engodo da elite e das classes dominantes para iludir e ludibriar o povo pobre, trabalhador e de periferia que jamais teve as mesmas oportunidades. Pensar que as mulheres não estão nos espaços por uma questão de “perfil” é o mesmo que dizer “lugar de mulher é em casa”, pois a construção social colocou a mulher neste espaço familiar e domiciliar, com o “perfil” para o cuidado. Ao invés de “perfil”, deveríamos pensar em oportunidades, condições e circunstâncias.

Contudo, a opinião defendida pelo sujeito A na pesquisa não pode ser taxada como errada ou inválida. Todas as falas são legítimas, pois retratam uma identidade e marcam o lugar de fala do sujeito, como este se coloca e se constitui no mundo. O lugar de fala imprime a posição política, econômica, social, geográfica, religiosa, étnica, etária, temporal, formativa e de gênero. E o que a pesquisa revela é que um dos sujeitos fala sobre as relações de gênero, enquanto outro fala de relações de gênero. Isso significa que o primeiro participante tem uma visão de fora para dentro, pois pertence ao gênero dominante nas relações. Enquanto a outra tem uma visão interna da questão, pois pertence ao gênero dominado da relação. Nesta relação entre dominante e dominada os lugares de fala são, obviamente, diversos.

É o mesmo que eu, mulher, branca, socialmente privilegiada, discutir racismo. Por mais que eu adote uma postura antirracista, meu lugar de fala sempre será sobre racismo e não de racismo, pois nunca sofri nenhuma ação racista. Minha visão é externa, como observadora e não como protagonista, justamente por pertencer a etnia dominante.

Também merece ser pontuado o fato de que quando uma mulher consegue acessar um espaço predominantemente ocupado por homens, a trajetória dela para chegar naquele lugar é muito mais longa e penosa. Ela precisa provar ser mais capaz, mais dedicada, mais qualificada, mais merecedora, e muitas vezes ainda precisa aceitar ganhar menos, ter o dobro de trabalho e despir-se de todas as qualidades que lhe identificam como mulher. Quantas mulheres que ocupam posições de poder acabam adquirindo traços de masculinidade para imporem respeito, altivez e reconhecimento.

Isso posto, também considero como afirmativa a terceira e última hipótese levantada no início da pesquisa, ou seja, os espaços de poder (espaços políticos) ainda são hegemonicamente masculinos. O que se confirma, na pesquisa, pela fala da sujeita B, ao relatar que “sempre são os homens que assumem cargos de chefia e/ou coordenação” (Sujeita B, 2020). Esses cargos são posições de poder legitimados institucionalmente e conferem poder político, ou seja, poder decisório. Isso dentro de uma instituição de ensino reflete em decisões cruciais, como exemplo, determinar currículo, gerir verbas, selecionar docentes, organizar funções, dentre outras. As pessoas que ocupam esses espaços são as principais responsáveis por manter a ordem social estabelecida.

Por isso, é tão importante que as mulheres ocupem esses espaços de poder, para propor e promover mudanças, debates e reflexões e para desconstruir a ordem estabelecida de forma construtiva e colaborativa. É muito mais do que representatividade, ou seja, é muito mais do que simplesmente outras mulheres enxergarem uma mulher ocupando um espaço de poder. É o caráter transformador da participação ativa das mulheres na construção social.

Acredito que a principal mudança no CTISM virá por meio das mulheres no poder, mas tenho consciência que o caminho que levará uma mulher ao cargo de diretora do colégio ou o caminho que levará a uma igualdade entre professoras e professores ou, ainda, a uma igualdade nos cargos de chefia e/ou coordenação é longo e deve ser construído paulatinamente. Uma proposta inicial seria incorporar grupos de estudos, rodas de conversas, palestras e eventos que se proponham a discutir gênero. A participação do colégio em iniciativas propostas pela universidade e pela comunidade também integra um ponto importante, pois descentralizar e confraternizar é uma forma eficaz para desconstruir os velhos paradigmas.

Uma iniciativa transformadora seria integralizar gênero no currículo formativo, pois ações isoladas acabam contemplando poucas pessoas, como ocorre nos eventos acadêmicos internos que se propõem ao debate de temas específicos e, são sempre as mesmas pessoas que participam, deixando o conhecimento restrito apenas a elas. Fazer com que o conhecimento circule e se expanda é vital para que as mudanças almejadas ocorram de fato. Apresentar, no currículo, as discussões sobre gênero contempla pessoas que talvez nunca tenham tido contato com o tema. Mas aqui fica a

ressalva de que ao integralizar gênero no currículo, esse processo precisa ser pensado e realizado com muita responsabilidade, pois um discurso mal construído, pautado no desinteresse de alguns docentes pelo tema, pode acabar surtindo um efeito contrário ao pretendido e de maneira prejudicial.

Em suma, em vias de conclusão e, ao final desta caminhada que tinha o objetivo de estudar as mulheres docentes da EPT no CTISM e as relações de gênero neste espaço de formação, foi possível emergir deste universo invisível. Trazer à superfície o lugar que esse tema ocupa dentro da realidade do colégio e sugerir alguns caminhos para transformar a estagnação em progresso através de uma práxis constante. Assim, a partir dos dados coletados e do conhecimento obtido com esta pesquisa, vislumbro o fato de ter aberto um espaço de diálogo e investigação acerca do tema que merece continuidade de reflexão. Creio que ainda existam pontos de silenciamento que não foram contemplados por esta pesquisa em razão da proposta de delimitação do tema, mas que indubitavelmente merecem, futuramente, mais investigação e compreensão. O estudo da temática de gênero, mulheres e relações de poder fornecem ao colégio e a sociedade em geral os elementos necessários para o entendimento e (re)construção de um espaço mais justo, igualitário e plural.

8. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, v. 15, n. 2, p.303-330, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922000000200006>.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALTOÉ, André Pizetta. **O Estado e a Cidadania Feminina**: vozes das mulheres mil. 2017. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2017.

APPLE, Michel W.. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANGUIZ, Dandara Flores. **#SantaMariaSomosNós**. Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/157_anos_de_santa_maria/index.html. Acesso em: 07 out. 2020.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 17, n. 49, p.133-150, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142003000300009>.

AREND, Sílvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 65-83.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 a 1940. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, n. 1, p.2013-254, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-833320060002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOTAM, Joan. Os Direitos Humanos das mulheres na Igreja católica. In: FEMINISTA, I Curso de Outono da Escola de Teologia. **Os Direitos Humanos das mulheres nas religiões no século XXI**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 43-51.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, (1988). Brasília.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, (1934). Rio de Janeiro.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 17 de novembro de 1969. Brasília

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasil, (1827).

_____. **Lei nº 1.076**, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro.

_____. **Lei nº 3.071**, de 1 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (1916). Brasília.

_____. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

_____. **Lei nº 4.121**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília.

_____. **Lei nº 6.515**, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Brasília.

_____. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília.

_____. **Lei nº 9.263**, de 12 de janeiro de 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Brasília.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília.

_____. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil (2002). Brasília.

_____. **Lei nº 11.106**, de 28 de março de 2005. Altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e dá outras providências. Brasília.

_____. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. “Lei Maria da Penha”. Brasília.

_____. **Lei nº 12.015**, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília.

_____. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal (1940). Brasília.

_____. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília.

_____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

_____. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamente a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro.

_____. **Decreto nº 52.748**, de 24 de outubro de 1963. Institui o "Dia Nacional da Família". Brasília.

_____. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 18, n. 17, p.157-196, 2001.

CABRAL, Dilma. **Colégio das Fábricas**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE (2014-2024)**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 19, p. 59-90, 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332002000200004>.

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

CUNHA, Teresa. A arte de xiticar num mundo de circunstâncias não ideais: feminismo e decolonização das teorias económicas contemporâneas. In: CUNHA, Teresa (org.). **Ensaios pela democracia, justiça, dignidade e bem-viver**. Porto: Edições Afrontamento, 2011. p. 73-97.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE SOUZA, Eros; BALDWIN, John R.; ROSA, Francisco Heitor da. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.485-496, 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722000000300016>.

DEIFELT, Wanda. Educação teológica para mulheres: um passo decisivo rumo à cidadania eclesial. In: SOTER, Sociedade de Teologia e Ciência da Religião (Org.). **Gênero e Teologia: Interpelações e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 265-282.

DINIZ, Debora. Três gerações de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 313-332.

ENXADRISTA, Liga do. **Zugzwang**. Disponível em: <http://www.enxadrista.com.br/zugzwang>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FACCIN, Danielle. **Seguindo os trilhos do trem**: a influência da ferrovia na estrutura urbana de Santa Maria/RS. a influência da ferrovia na estrutura urbana de Santa Maria/RS. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VI_coloquio_t6_seguindo_trilhos_trem.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FEDORÍCHINA, Maria. **Mulheres são impedidas de exercer profissões na Rússia**. Disponível em: <https://br.rbth.com/sociedade/2015/10/13/profisoes-nao-femininas_482327>. Acesso em: 21 out. 2019.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. A educação e o processo de inclusão-exclusão social da mulher: um questão de gênero?. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 48, n. 1, p.51-59, jan. 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2019.

FRANÇA. **Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão**, de 26 de agosto de 1789.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Eduardo. **Taylorismo e Fordismo**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acesso em: 11 set. 2020.

GEBARA, Ivone. **O que é teologia feminista**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GELEDÉS. **A pequena Ruby Bridges e a História do Racismo no EUA**. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-pequena-ruby-bridges-e-a-historia-do-racismo-nos-eua/?gclid=Cj0KCQiA2ITuBRDkARIsAMK9Q7NnKYJgp0mgR34nNaAgP8Qg_M4Of0Vhc9E0EwTAZzQPFN0QkIVcxK8aAp2gEALw_wcB>. Acesso em: 04 nov. 2019.

GISSOTI, Alessandro; JOSÉ, Silvonei. **Francisco e o papel das mulheres na Igreja**. Disponível em: <<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-03/francisco-e-o-papel-das-mulheres-na-igreja.html>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

HAN, Byung-Chul. **O que é poder?** Petrópolis: Vozes, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

_____, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. **Atlas do Censo Demográfico 2010**: Diversidade Cultural. 2010. Distribuição percentual da população, por grupos de religião. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_mi>

ss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019

IBGE. **Santa Maria**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/historico>. Acesso em: 01 out. 2020.

IGREJA CATÓLICA. **Código de Direito Canônico**, de 25 de janeiro de 1983. 4. ed. Vaticano: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, p. 1-488. Versão Portuguesa.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. São Paulo: Edipro, 2017. 79 p.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 286-312.

L'ESGLÉSIA, Col-lectius de Dones En. Prólogo. In: FEMINISTA, I Curso de Outono da Escola de Teologia. **Os Direitos Humanos das mulheres nas religiões no século XXI**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 7-10

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma respectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

KOERNER, Andrei. Direito e Tecnologias de poder. **Estudos de Sociologia**: Dossiê: Sociedade e poder em Michel Foucault, Arara Quara, v. 38, n. 20, p. 57-73, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7582>. Acesso em: 05 nov. 2020

KRAMES, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras**: Malleus Meleficarum. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2014. Escrito em 1484.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 357-378.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Mulheres mil**: do sonho à realidade. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. Ministério da Educação **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 28 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes#:~:text=Em%202019%2C%20j%C3%A1%20s%C3%A3o%20mais,e%20ao%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II..> Acesso em: 20 set. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 24 de jul. 2020.

MICHAELIS. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 2019.

MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes à sufragistas. **Direito e Desenvolvimento**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.261-278, 7 dez. 2017. Cruzeiro do Sul Educacional. <http://dx.doi.org/10.25246/direitoedesenvolvimento.v8i2.563.a>

MURARO, Rose Marie. Breve Introdução Histórica. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2014. p. 5-17.

NICHILSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, v. 8, p. 9-21, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

POMMER, Arnildo; POMMER, Roselene Gomes. A Educação Profissional na Era da Acumulação Flexível: o caso do colégio técnico industrial de santa maria. In: MACEDO, Aline Cardoso de Oliveira; POMMER, Arnildo; SOUZA, Ezequiel de; VAZ, Nelio Mário da Silva; FAGHERAZI, Onorato Jonas; TASSO, Rossana Dutra; PAQUALOTTO, Terezinha Lorena. **Educação profissional em destaque: filosofia em diálogo com outros saberes**. Santa Maria: Ufsm, 2017. p. 257-279. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2018/09/arte_educacao_profissional_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

POMMER, Roselene Gomes. LIMA, Bruna. **O processo histórico de instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria**. In http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodeInstalacaoCTISM.pdf

_____, Roselene. LIMA, Bruna. **O colégio técnico industrial de Santa Maria no contexto da chamada redemocratização do Brasil**. In http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/18/1346357261_ARQUIVO_OCTISMnoContexto.pdf

PONTUAL, Helena Daltro. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/lei-maria-da-penha>>. Acesso em: 2 out. 2019.

PRONATEC. **Brasil sem miséria**: mulheres mil. Mulheres mil. 2014. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

RAMOS, Hugo Filipe. O Panóptico de Sauron: poder e vigilância no senhor dos anéis de J.R.R. Tolkien. **Observatorio (Obs*)**, Lisboa, v. 7, n. 3, p. 129-125, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542013000300008. Acesso em: 02 nov. 2020.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo reino de Deus**: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

RECASENS, M. Rosa. Igreja Católica. In: FEMINISTA, I Curso de Outono da Escola de Teologia. **Os Direitos Humanos das mulheres nas religiões no século XXI**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 75-88.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Femininos Plurais).

ROCHA, Ricardo. **O conjunto operário da vila belga em santa maria (RS)**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VI_coloquio_t6_conjunto_operario.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

ROESE, Anete. O silenciamento das Deusas na tradição cristã: uma hermenêutica feminista. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, Minas Gerais, v. 20, n. 3, p.177-191, set/dez. 2010

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTA, Cruz Terra. **Santos e ícones católicos**. Disponível em: <https://cruzterrasanta.com.br/lista-completa-de-santos-e-icone-catolicos/>. Acesso em: 5 out. 2019.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por Decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82

SESC. **Projeto Sesciência**. Disponível em: https://www.sesc.com.br/portal/educacao/Educacao_Complementar/Sesciencia/SescCiencia. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Projeto SescLer**. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/portal/educacao/EJA/SescLer/Sesc+Ler>. Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOCIAL, Ministério do Trabalho e Previdência. **Trabalhadores Domésticos: direitos e deveres**. direitos e deveres. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/esocial/pt-br/documentacao-tecnica/manuais/cartilha-trabalhadores-domesticos-direitos-e-deveres>. Acesso em: 28 out. 2020.

SOUZA, Eros de et al. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, UFRGS, v. 3, n. 13, p.485-496, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p.5-24, jan/abr. 2000.

_____, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Unicamp, v. 21, n.73, p.209-243, dez. 2000.

TAVARES, Ana Carolina Cerveira; NERY, Inez Sampaio. As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres. **R. Katál**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p.241-250, ago. 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 669-672.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 401-442.

TIBURI, Marcia. Diadorim: biopolítica e gênero na metafísica do Sertão. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p.191-207, jan. 2013.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa do Tempos, 2018.

USP, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã** - 1791. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

VIEIRA, Adriane; AMARAL, Grazielle Alves. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.403-414, 2013.

VILLAMÉA, Luiza. **Olympe de Gouges, a pioneira do feminismo que foi parar na guilhotina**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pioneira-do-feminismo-que-foi-parar-na-guilhotina/>>. Acesso em: 14 out. 2019

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos Direitos das Mulheres**. São Paulo: Boitempo, 2016.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&pm Pocket, 2019.

9. APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, RAFAEL ADAIME PINTO, abaixo assinado, responsável pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da UFSM, autorizo a realização do estudo "Existência e permanência: um estudo sobre a presença das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica" cadastrado no GAP/Centro 052030/CE a ser conduzido pelos pesquisadores Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos, mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), matrícula 201870509, Prof. Dr. Ascisio dos Reis Pereira, orientador, Centro de Educação e Prof.ª Dr.ª Márcia Eliane Leindcker da Paixão, coorientadora, lotada no Centro de Educação.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria, 17 de junho de 2019.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Rafael A. Pinto", is written over a horizontal line.

Rafael Adaime Pinto
Diretor
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM)
(carimbo)

Prof. Rafael Adaime Pinto
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL - UFSM
DIRETOR
Portaria 87.576 - 01/02/2018

10. APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Existência e permanência: um estudo sobre a presença das mulheres na educação profissional e tecnológica

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Autora do Trabalho: Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos

Instituição/Departamento: UFSM/PPGEPT

Telefone para contato: (55) 9.9154-6448 e (55) 9.9994-3366

Local da coleta de dados: Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria (CTISM)

As responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, no período de junho até dezembro de 2019.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), Avenida Roraima, 1000, prédio 05D, sala 115 – térreo, bairro Camobi, 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, a contar da data da publicação dos resultados, sob responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE

Santa Maria, ²⁰..... de junho..... de 2019.



Márcia Eliane Leindcker da Paixão



Renata Nasinhaka Tex de
Vasconcellos

11. APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (1 de 3)

Pontuação: 0.00

Instruções da Seção

Nós, Ascísio dos Reis Pereira e Márcia Eliane Leindcker Paixão, responsáveis pela pesquisa "Existência e Permanência: um estudo das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica", convidamos você para participar voluntariamente deste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo estudar a presença e atuação das mulheres docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM. Acreditamos que ela seja importante para a visibilidade das mulheres docentes neste espaço. Para a pesquisa, será disponibilizado, um questionário online no Portal do Professor. Informamos que o/a voluntário/a terão a possibilidade de imprimir o TCLE e a autorização. O questionário é composto por dois blocos. O primeiro com 16 itens, para os quais deve-se marcar uma (ou mais) opção. O segundo bloco possui 05 questões inteiramente discursivas. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos: possibilidade de a temática apresentar inquietações ou ansiedade, por remeter a situações vivenciadas ou presenciadas. Os benefícios que esperamos com o estudo: visibilizar as questões de gênero e contribuir para uma reflexão crítica. Durante toda pesquisa você terá a possibilidade de tirar dúvidas ou pedir esclarecimentos. Para isso, entre em contato com os responsáveis pela pesquisa ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita prestada pela CEIP vinculada ao Curso de Psicologia da UFSM, basta entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar da pesquisa. Os dados coletados serão armazenados em arquivo digital sob guarda dos pesquisadores responsáveis por um período de 05 anos após o término. Estas informações serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação de voluntários/as, sendo assegurado o sigilo. Fica garantida indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.1 - Após a leitura deste documento, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste.*

Sim, sou docente do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e sou maior de 18 anos. Não quero participar da pesquisa.

Limpar

Salvar e Prosseguir

12. APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Institucional ▾ Aluno ▾
Caixa postal ▾

UFSM | SISTEMA DE QUESTIONÁRIOS

Responder Questionário

● **Informações do Questionário**

<p>Programa Pesquisa "Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica" - 2020</p> <p>Descrição do Programa Estudar a presença e atuação das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.</p> <p>Instruções do Questionário Olá!</p> <p>Obrigada pela sua atenção!</p> <p>Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica". A equipe de pesquisa é formada pela Mestranda Renata Nasinhaka Tex de Vasconcelos, pelo Professor Dr. Ascísio dos Reis Pereira e pela Professora Dr.ª Márcia Eliane Liendcker Paixão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).</p> <p>Lembre-se de que sua participação é voluntária. Antes de decidir participar, informo que é necessário atender aos seguintes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter idade acima de 18 anos; - Ser docente na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria (CTISM) 	<p>Questionário Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica.</p>
---	---

A sua colaboração é muito importante para nós!

Pesquisadores responsáveis: Ascísio dos Reis Pereira e Márcia Eliane Leindcker Paixão
Mestranda: Renata Nasinhaka Tex de Vasconcelos
Curso e Instituição: Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Telefone e endereço postal completo dos pesquisadores responsáveis: (55) 3220-9539, Av. Roraima, prédio 05D, sala 115, Santa Maria – RS, CEP 97.150-900. E-mail: ascisio@gmail.com e, (55) 3220-3151, Av. Roraima, prédio 16, sala 3151, Santa Maria – RS CEP 97.105-900, E-mail: marciapaixao12@gmail.com

Telefone e endereço postal completo do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: (55) 3220-9362, A. Roraima 1000, CEP 97.105-900 – Santa Maria – RS, 2º andar do Prédio da Reitoria. E-mail: cep.ufsm@gmail.com
Local da coleta de dados: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM

Participante

1ª Etapa (2 de 3)
Pontuação: 0.00

2.1 - Qual seu nome de nascimento? (nome que consta na sua Certidão de Nascimento e/ou em seu Registro Geral (RG))*

2.2 - Você usa nome social? (Nome social é o nome pelo qual pessoas transexuais, travestis ou qualquer outro gênero preferem ser chamadas cotidianamente, em contraste com o nome oficialmente registrado, que não reflete sua identidade de gênero).*

2.3 - Qual?

2.4 - Com qual sexo você se identifica?*

Feminino Masculino Prefiro não dizer Outro

2.5 - Qual?

2.6 - Qual a sua faixa etária?*

Menos de 30 anos de 31 a 40 anos de 41 a 50 anos de 51 a 60 anos mais de 60 anos

2.7 - Qual sua formação acadêmica? (Ex. Administração, Direito, Engenharia (especificar), Licenciatura (especificar), Psicologia, etc.)*

2.8 - Qual o nível de formação você possui? (assinale quantas alternativas julgar necessário)*

Educação profissional - Técnico Educação profissional - Técnico (em andamento) Graduação e/ou Tecnólogo Graduação e/ou Tecnólogo (em andamento) Pós-Graduação - Especialização Pós-Graduação - Especialização (em andamento) Pós-Graduação - Mestrado Pós-Graduação - Mestrado (em andamento) Pós-Graduação - Doutorado Pós-Graduação - Doutorado (em andamento) Outro

2.9 - Se você assinalou Outro no nível de formação poderia informar qual? Concluído ou em andamento?

2.10 - Quanto tempo você está na Instituição (CTISM)?*

Menos de 5 anos de 6 a 10 anos de 11 a 15 anos de 16 a 20 anos de 21 a 25 anos de 26 a 30 anos de 31 a 35 anos Mais de 35 anos

2.11 - Qual sua função/cargo profissional?*

Docente efetivo Docente substituto(a) / temporário(a) / voluntário(a) Coordenador(a) Vice Coordenador(a) Outro

2.12 - Qual?

2.13 - Você participa de algum Conselho/Colegiado?*

Sim Não

2.14 - Qual?

2.15 - Você já teve contato com estudos de gênero? (Ex. disciplina, formação complementar, eventos, congressos, seminários, cursos, etc.)*

Sim Não

2.16 - Qual? Onde?

2.17 - Você reconhece algum tratamento diferenciado em razão do gênero (por ser mulher ou homem) entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica?*

Sim Não Talvez

2.18 - Discorra a situação e/ou sua experiência:

Restam 5050 caracteres | Caracteres: 70 | Palavras: 10

2.19 - Seu gênero influencia nas atribuições profissionais como docente? (Ex. ministrar determinadas disciplinas, atividades burocráticas ou de secretariado, projetos, verbas, etc.)*

Sim Não Talvez

2.20 - Discorra a situação e/ou sua experiência:

2.21 - Você já sofreu assédio na relação docente-aluno em razão de seu gênero? (Ex. desrespeito, ofensas, piadas, insinuações, provocações, afrontas, intimidação, etc.)*

Sim Não Talvez

2.22 - Qual?

2.23 - Conte a situação:

Restam 5055 caracteres | Caracteres: 65 | Palavras: 9

2.24 - Você percebe algum privilégio institucional em razão de seu gênero? (Ex. distribuição de laboratórios e/ou materiais, acesso à espaços, cargo de coordenação, etc.)*

Sim Não Talvez

2.25 - Qual?

2.24 - Você percebe algum privilégio institucional em razão de seu gênero? (Ex. distribuição de laboratórios e/ou materiais, acesso à espaços, cargo de coordenação, etc.)*

Sim Não Talvez

2.25 - Qual?

Restam 5115 caracteres | Caracteres: 5 | Palavras: 1

2.26 - Conte a situação:

Restam 5120 caracteres | Caracteres: 0 | Palavras: 0

Limpar

Salvar e Prosseguir

Responder Questionário

Informações do Questionário

2ª Etapa (3 de 3)

Pontuação: 0.00

Instruções da Seção

Introdução: Discorra sobre suas percepções, experiências e aspirações.

3.1 - Como você percebe as relações de gênero entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM?*

Restam 5096 caracteres | Caracteres: 24 | Palavras: 3

3.2 - Como você observa ser homem ou ser mulher em cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são concebidos como masculinos?*

Restam 4371 caracteres | Caracteres: 749 | Palavras: 125

3.3 - Você identifica alguma diferença (ou desigualdade) na sua profissão em razão do seu gênero?*

Restam 5095 caracteres | Caracteres: 25 | Palavras: 4

3.4 - Você já teve alguma aspiração profissional que não se concretizou, ou que demorou para ocorrer, em razão de você ser mulher ou ser homem? Comente.*

Restam 5115 caracteres | Caracteres: 5 | Palavras: 1

3.5 - Você conhece e sabe indicar alguma(s) mulher(es) com atuação importante e/ou significativa para Educação Profissional do CTISM? Mulheres que ocupam/ocuparam ambientes masculinos e no exercício da profissão superaram as diferenças de gênero.*

Restam 5115 caracteres | Caracteres: 5 | Palavras: 1

Limpar

Salvar e Prosseguir

13. APÊNDICE E – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES ABERTAS E DISCURSIVAS

Análise de conteúdo

Pergunta 3.1 – Como você percebe as relações de gênero entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM?	
Sujeito A	Profissionalmente não vejo nenhuma diferença . Estas diferenças são quanto a própria manifestação de cada ser. Muitas vezes fui descrito como machista, apenas por discordar de alguns termos, que são utilizados por algumas professoras . Exemplo: eu amo os meus alunos , disse uma professora . Discordo , eu respeito cada um deles, com suas dificuldades e diferenças e, faço o máximo para que possam atingir seus objetivos. Por não utilizar o termo "amo" sou então descrito como machista. Acho que amar é algo sublime e o que é mais importante em uma relação de curta duração é o respeito e o empenho em ensinar/auxiliar os alunos a transformarem-se em seres humanos respeitosos e produtivos, porém sem interferir em suas opiniões.
Sujeito B	Percebo essa relação permeada de hipocrisias. Para exemplificar, não me sai da memória, uma tentativa de homenagem pelo dia da Mulher em que os colegas homens , todos em cargos de chefia (sendo que não havia nenhuma mulher em cargo algum na época e acredito que nem agora), a grande maioria de camisa azul, segurando rosas vermelhas, enfileirados no auditório do colégio para nos homenagear, com um discurso aguado aludindo à luta contra as desigualdades .

Palavras

A – **Dúvida: 1** - Certeza: 0 - **Negação: 2** – **Opinião: 2**

B – **Dúvida: 0** - Certeza: 0 – **Negação: 2** – **Opinião: 1**

Tema:

A – **Gênero: 4** - **Discriminação/Desigualdade/Diferença: 3** - Assédio: 0

B - **Gênero: 3** - **Discriminação/Desigualdade/Diferença: 1** - Assédio: 0

Coocorência:

A – Homem/Mulher: **NÃO** - Igualdade/Desigualdade: **NÃO** - Certeza/Dúvida: **NÃO**

B - Homem/Mulher: **SIM** - Igualdade/Desigualdade: - Certeza/Dúvida: **NÃO**

Pergunta 3.2 – Como você observa “ser homem” ou “ser mulher” em cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são concebidos como masculinos?	
Sujeito A	Discordo . Já trabalhei na indústria com mulheres em diversas funções. Engenheiras, projetistas, soldadoras, etc. Isto depende do perfil da pessoa e não do seu sexo.
Sujeito B	Percebo que por ser mulher , em um ambiente predominantemente masculino , muitas vezes não somos levadas a sério. Já ouvi inclusive piadinhas machistas menosprezando a ação feminina . Frases pejorativas nos classificando como "as mulherzinhas ", "tudo puta", etc

Palavras

A – **Dúvida: 0** - Certeza: 0 - **Negação: 1** – **Opinião: 1**

B – Dúvida: 0 - Certeza: 0 – **Negação: 1** – Opinião: 1

Tema:

A – **Gênero: 1** - Discriminação/Desigualdade/Diferença: 0 - Assédio: 0

B - **Gênero: 4** - **Discriminação/Desigualdade/Diferença: 1** - Assédio: 0

Coocorência:

A – Homem/Mulher: NÃO - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

B - Homem/Mulher: **SIM** - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

Pergunta 3.3 – Você identifica alguma diferença (ou desigualdade) na sua profissão em razão do seu gênero? Se sim, quais?	
Sujeito A	Não. Mas tenho cuidado nas relações com alunas , principalmente adolescentes para que não existam interpretações erradas .
Sujeita B	Sim. A mais gritante reside no fato de não termos poder decisório em setor algum do colégio. Somos sempre minorias em colegiados e coordenações (quando há alguma representante). Quando estamos envolvidas em algo do tipo, geralmente, somos suplentes. Frequentemente, nos permitem espaço naquilo que " não querem" ou " não gostam de assumir", como assuntos relativos a rotina de alunos de cursos integrados diurno e PROEJA.

Palavras

A – Dúvida: 0 - Certeza: 0 - **Negação: 2** – Opinião: 0

B – Dúvida: 0 - Certeza: 1 – **Negação: 4** – Opinião: 0

Tema:

A – **Gênero: 1** - Discriminação/Desigualdade/Diferença: 0 - **Assédio: 1**

B - **Gênero: oculto + 1** - **Discriminação/Desigualdade/Diferença: 1** - Assédio: 0

Coocorência:

A – Homem/Mulher: NÃO - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

B - Homem/Mulher: **OCULTO** - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

Pergunta 3.4 – Você já teve alguma aspiração profissional que não se concretizou, ou que demorou para ocorrer, em razão de você ser mulher ou ser homem? Comente.	
Sujeito A	Não.
Sujeita B	Por enquanto não . Pra falar a verdade nem me animo a aspirar algo inerente ao ambiente do colégio. Desânimo, neste sentido, é a palavra.

Palavras

A – Dúvida: 0 - Certeza: 0 - **Negação: 1** – Opinião: 0

B – Dúvida: 0 - Certeza: 0 - **Negação: 1** – Opinião: 0

Tema:

A – Gênero: 0 - Discriminação/Desigualdade/Diferença: 0 - Assédio: 0

B - Gênero: 0 - Discriminação/Desigualdade/Diferença: 0 - Assédio: 0

Coocorência:

A – Homem/Mulher: NÃO - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

B - Homem/Mulher: NÃO - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

Pergunta 3.5 – Você conhece e sabe indicar alguma(s) mulher(es) com atuação importante e/ou significativa para Educação Profissional do CTISM? Mulheres que ocupam/ocuparam ambientes predominantemente masculinos e no exercício da profissão superaram as desigualdades entre gêneros. Se sim, quais?	
Sujeito A	Juracy Diniz, que influenciou um período no CTISM. Mariglei Serevo – em um esforço profissional, tentando mudar paradigmas no PROEJA.
Sujeito B	No momento, não. Na grande maioria, sempre são os homens que assumem cargos de chefia e/ou coordenação

Palavras

A – Dúvida: 0 - Certeza: 0 - Negação: 0 – Opinião: 0

B – Dúvida: 0 - Certeza: 0 – Negação: 1 – Opinião: 0

Tema:

A – Gênero: 2 - Discriminação/Desigualdade/Diferença: 0 - Assédio: 0

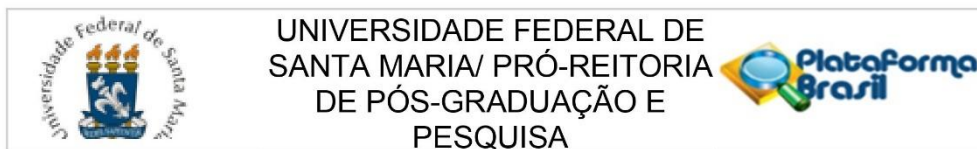
B - Gênero: 1 - Discriminação/Desigualdade/Diferença: 1 - Assédio: 0

Coocorência:

A – Homem/Mulher: NÃO - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

B - Homem/Mulher: NÃO - Igualdade/Desigualdade: NÃO - Certeza/Dúvida: NÃO

14. ANEXO A – COMPROVANTE DE REGISTRO, TRÂMITE E APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25278619.7.0000.5346

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.778.284

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula “Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica” e se vincula ao Ctism.

No resumo do projeto o seguinte texto: “O presente trabalho destina-se ao estudo da atuação das mulheres docentes na educação profissional nos cursos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Inicialmente, apresenta-se uma discussão conceitual sobre gênero e mulheres, atrelado ao contexto histórico sociocultural, visando entender a origem dos paradigmas construídos em torno das questões de gênero. A abordagem sobre a educação profissional ocorre dentro do contexto histórico brasileiro, contemplando ainda questões curriculares e formativas. Trata-se de um estudo de caso pelo método qualitativo, no qual pretende-se realizar a análise de conteúdo (Bardin, 2016) do retorno das respostas coletadas por meio de questionário, aplicado nos docentes da educação profissional do CTISM. No intuito de inferir as percepções dos docentes sobre as questões de gênero, a presença e a atuação das mulheres docentes na educação profissional e a influência do gênero na construção do sujeito docente. A pesquisa ainda contará com suporte bibliográfico e documental. Acredita-se que o estudo irá colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na medida em que se propõem analisar as reais relações de gênero dentro de um ambiente de formação profissional conhecido como sendo “para homens”.

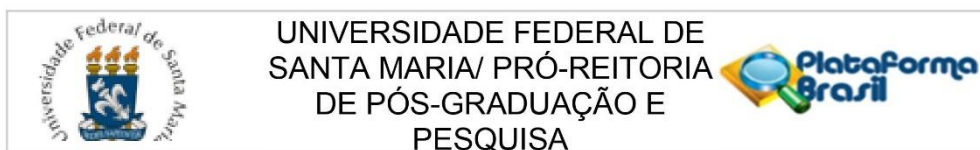
Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.778.284

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento e instrumentos de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Estudar a presença e atuação das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando-se as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep/orientacoes-gerais> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

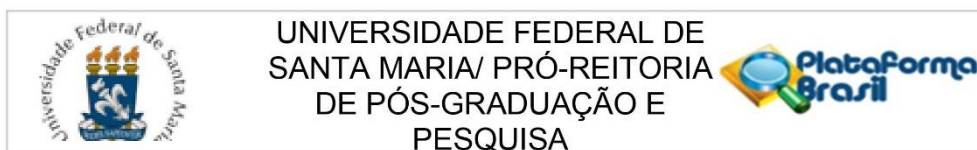
.

Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente do projeto é responsável por eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.778.284

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1438870.pdf	13/12/2019 16:08:13		Aceito
Outros	termodeapoioapesquisare.pdf	21/11/2019 16:31:05	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostore.pdf	23/10/2019 16:15:15	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
Outros	questionariore.pdf	21/10/2019 09:54:15	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocompletore.pdf	21/10/2019 09:51:59	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclere.pdf	21/10/2019 09:46:52	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
Outros	registrogaprenata.pdf	30/09/2019 10:52:20	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
Outros	termoconfidencialidaderenata.pdf	19/09/2019 17:13:58	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito
Outros	autorizacaoinstitucional.pdf	19/09/2019 17:10:44	MARCIA ELIANE LEINDCKER DA PAIXAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 17 de Dezembro de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

15. ANEXO B – QUESTIONÁRIO: SUJEITO A

10/12/2020

Sistema de Questionários Questionário Respondido

Questionário Respondido

Informações do Questionário			
Programa Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT - 2020		Questionário Pesquisa: "Existência e Permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica"	
Descrição do Programa Estudar a presença e atuação das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.			
Instruções do Questionário Olá!			
Obrigada pela sua atenção!			
Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica". A equipe de pesquisa é formada pela Mestranda Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos, pelo Professor Dr. Ascísio dos Reis Pereira e pela Professora Dr.ª Márcia Eliane Liendcker Paixão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).			
Lembre-se de que sua participação é voluntária. Antes de decidir participar, informamos que é necessário atender aos seguintes requisitos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Ter idade acima de 18 anos; - Ser docente na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria (CTISM) 			
A sua colaboração é muito importante para nós!			
Informações da Pesquisa			
Pesquisadores responsáveis: Ascísio dos Reis Pereira e Márcia Eliane Leindcker Paixão Mestranda: Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos Curso e Instituição: Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)			
Telefone e endereço postal completo dos pesquisadores responsáveis: (55) 3220-9539, Av. Roraima, prédio 05D, sala 115, Santa Maria – RS, CEP 97.150-900. E-mail: ascisio@gmail.com e, (55) 3220-3151, Av. Roraima, prédio 16, sala 3151, Santa Maria – RS CEP 97.105-900, E-mail: marciapaixao12@gmail.com			
Telefone e endereço postal completo do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: (55) 3220-9362, A. Roraima 1000, CEP 97.105-900 – Santa Maria – RS, 2º andar do Prédio da Reitoria. E-mail: cep.ufsm@gmail.com Local da coleta de dados: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM			
Participante			
Log do Questionário			
↕ Operação	📅 Data	↕ IP	Observação
Carga do Questionário	24/08/2020 06:13		Carga realizada via script
Confirma Questionário	02/09/2020 12:17		Trocando situação de 'Aberto' para 'Respondido'

1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Instruções da Seção**

Nós, Ascísio dos Reis Pereira e Márcia Eliane Leindcker Paixão, responsáveis pela pesquisa “Existência e Permanência: um estudo das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica”, convidamos você para participar voluntariamente deste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo estudar a presença e atuação das mulheres docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM. Acreditamos que ela seja importante para a visibilidade das mulheres docentes neste espaço. Para a pesquisa, será disponibilizado, um questionário online no Portal do Professor. Informamos que o/a voluntário/a terão a possibilidade de imprimir o TCLE e a autorização. O questionário é composto por dois blocos. O primeiro com 16 itens, para os quais deve-se marcar uma (ou mais) opção. O segundo bloco possui 05 questões inteiramente discursivas. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos: possibilidade de a temática apresentar inquietações ou ansiedade, por remeter a situações vivenciadas ou presenciadas. Os benefícios que esperamos com o estudo: visibilizar as questões de gênero e contribuir para uma reflexão crítica. Durante toda pesquisa você terá a possibilidade de tirar dúvidas ou pedir esclarecimentos. Para isso, entre em contato com os responsáveis pela pesquisa ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita prestada pela CEIP vinculada ao Curso de Psicologia da UFSM, basta entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar da pesquisa. Os dados coletados serão armazenados em arquivo digital sob guarda dos pesquisadores responsáveis por um período de 05 anos após o término. Estas informações serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação de voluntários/as, sendo assegurado o sigilo. Fica garantida indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.1 - Após a leitura deste documento, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste.

Resposta:

Sim, sou docente do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e sou maior de 18 anos.

2 - 1ª Etapa

2.1 - Qual seu nome de nascimento? (nome que consta na sua Certidão de Nascimento e/ou em seu Registro Geral (RG))

Resposta:

2.2 - Você usa nome social? (Nos termos do Decreto nº 8.727/2016 que dispõe sobre o uso de nome social e reconhecimento de identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional)

Resposta:

Não

2.3 - Qual?

Resposta:

Sem resposta

2.4 - Com qual sexo você se identifica?

Resposta:

Masculino

2.5 - Qual?

Resposta:

Sem resposta

2.6 - Qual a sua faixa etária?

Resposta:

mais de 60 anos

2.7 - Qual sua formação acadêmica? (Ex. Administração, Direito, Engenharia (especificar), Licenciatura (especificar), Psicologia, etc.)

Resposta:

engenharia mecânica

2.8 - Qual o nível de formação você possui? (assinale quantas alternativas julgar necessário)

Resposta:

Pós-Graduação - Doutorado (em andamento)

2.9 - Se você assinalou Outro no nível de formação poderia informar qual? Concluído ou em andamento?

Resposta:

Sem resposta

2.10 - Você é docente de qual modalidade da Educação Profissional? (marque somente as alternativas necessárias)

Respostas:

Integrado ; Subsequente ; PROEJA

2.11 - Quanto tempo você está na Instituição (CTISM)?

Resposta:

de 21 a 25 anos

2.12 - Qual sua função/cargo profissional?

Resposta:

Docente efetivo

2.13 - Qual?

Resposta:

Sem resposta

2.14 - Você participa de algum Conselho/Colegiado?

Resposta:

Não

2.15 - Qual?

10/12/2020

Sistema de Questionários Questionário Respondido

Resposta:

Sem resposta

2.16 - Você já teve contato com estudos de gênero? (Ex. disciplina, formação complementar, eventos, congressos, seminários, cursos, etc.)**Resposta:**

Sim

2.17 - Qual? Onde?**Resposta:**

Cursos na UFSM

2.18 - Você reconhece algum tratamento diferenciado em razão do gênero (por ser mulher ou homem) entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica?**Resposta:**

Não

2.19 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?**Resposta:**

Sem resposta

2.20 - Seu gênero influencia nas atribuições profissionais como docente? (Ex. ministrar determinadas disciplinas, atividades burocráticas ou de secretariado, projetos, verbas, etc.)**Resposta:**

Não

2.21 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?**Resposta:**

Sem resposta

2.22 - Você já sofreu assédio na relação docente-estudante em razão de seu gênero? (Ex. desrespeito, ofensas, piadas, insinuações, provocações, afrontas, intimidação, etc.)**Resposta:**

Não

2.23 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?**Resposta:**

Sem resposta

2.24 - Você percebe algum privilégio institucional em razão de seu gênero? (Ex. distribuição de laboratórios e/ou materiais, acesso à espaços, cargo de coordenação, etc.)**Resposta:**

Não

2.25 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?**Resposta:**

Sem resposta

3 - 2ª Etapa**Instruções da Seção**

Introdução: Discorra sobre suas percepções, experiências e aspirações.

3.1 - Como você percebe as relações de gênero entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM?**Resposta:**

Profissionalmente não vejo nenhuma diferença. Estas diferenças são quanto a própria manifestação de cada ser. Muitas vezes fui descrito como machista, apenas por discordar de alguns termos, que são utilizados por algumas professoras. Exemplo: eu amo os meus alunos, disse uma professora. Discordo, eu respeito cada um deles, com suas dificuldades e diferenças e, faço o máximo para que possam atingir seus objetivos. Por não utilizar o termo "amo" sou então descrito como machista. Acho que amar é algo sublime e o que é mais importante em uma relação de curta duração é o respeito e o empenho em ensinar/auxiliar os alunos a transformarem-se em seres humanos respeitosos e produtivos, porém sem interferir em suas opiniões.

3.2 - Como você observa "ser homem" ou "ser mulher" em cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são concebidos como masculinos?**Resposta:**

Discordo. Já trabalhei na indústria com mulheres em diversas funções. Engenheiras, projetistas, soldadoras, etc. Isto depende do perfil da pessoa e não do seu sexo.

3.3 - Você identifica alguma diferença (ou desigualdade) na sua profissão em razão do seu gênero? Se sim, quais?**Resposta:**

Não. Mas tenho cuidado nas relações com alunas, principalmente adolescentes para que não existam interpretações erradas.

3.4 - Você já teve alguma aspiração profissional que não se concretizou, ou que demorou para ocorrer, em razão de você ser mulher ou ser homem? Comente.**Resposta:**

Não.

3.5 - Você conhece e sabe indicar alguma(s) mulher(es) com atuação importante e/ou significativa para Educação Profissional do CTISM? Mulheres que ocupam/ocuparam ambientes predominantemente masculinos e no exercício da profissão superaram as desigualdades entre gêneros. Se sim, quais?**Resposta:**

Juracy Diniz, que influenciou um período no CTISM. Marigley Severo - em um esforço profissional, tentando mudar paradigmas no PROEJA

16. ANEXO C – QUESTIONÁRIO: SUJEITO B

10/12/2020

Sistema de Questionários Questionário Respondido

Questionário Respondido

Informações do Questionário			
Programa Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT - 2020		Questionário Pesquisa: "Existência e Permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica"	
Descrição do Programa Estudar a presença e atuação das mulheres docentes na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.			
Instruções do Questionário Olá!			
Obrigada pela sua atenção!			
Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Existência e permanência: um estudo das mulheres na educação profissional e tecnológica". A equipe de pesquisa é formada pela Mestranda Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos, pelo Professor Dr. Ascísio dos Reis Pereira e pela Professora Dr.ª Márcia Eliane Liendcker Paixão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).			
Lembre-se de que sua participação é voluntária. Antes de decidir participar, informamos que é necessário atender aos seguintes requisitos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Ter idade acima de 18 anos; - Ser docente na Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria (CTISM) 			
A sua colaboração é muito importante para nós!			
Informações da Pesquisa			
Pesquisadores responsáveis: Ascísio dos Reis Pereira e Márcia Eliane Liendcker Paixão Mestranda: Renata Nasinhaka Tex de Vasconcellos Curso e Instituição: Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)			
Telefone e endereço postal completo dos pesquisadores responsáveis: (55) 3220-9539, Av. Roraima, prédio 05D, sala 115, Santa Maria – RS, CEP 97.150-900. E-mail: ascisio@gmail.com e, (55) 3220-3151, Av. Roraima, prédio 16, sala 3151, Santa Maria – RS CEP 97.105-900, E-mail: marciapaixao12@gmail.com			
Telefone e endereço postal completo do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: (55) 3220-9362, A. Roraima 1000, CEP 97.105-900 – Santa Maria – RS, 2º andar do Prédio da Reitoria. E-mail: cep.ufsm@gmail.com Local da coleta de dados: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM			
Participante			
Log do Questionário			
↕ Operação	📅 Data	↕ IP	Observação
Carga do Questionário	24/08/2020 06:13		Carga realizada via script
Confirma Questionário	17/09/2020 19:12		Trocando situação de 'Aberto' para 'Respondido'

1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Instruções da Seção**

Nós, Ascísio dos Reis Pereira e Márcia Eliane Leindcker Paixão, responsáveis pela pesquisa “Existência e Permanência: um estudo das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica”, convidamos você para participar voluntariamente deste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo estudar a presença e atuação das mulheres docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM. Acreditamos que ela seja importante para a visibilidade das mulheres docentes neste espaço. Para a pesquisa, será disponibilizado, um questionário online no Portal do Professor. Informamos que o/a voluntário/a terão a possibilidade de imprimir o TCLE e a autorização. O questionário é composto por dois blocos. O primeiro com 16 itens, para os quais deve-se marcar uma (ou mais) opção. O segundo bloco possui 05 questões inteiramente discursivas. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos: possibilidade de a temática apresentar inquietações ou ansiedade, por remeter a situações vivenciadas ou presenciadas. Os benefícios que esperamos com o estudo: visibilizar as questões de gênero e contribuir para uma reflexão crítica. Durante toda pesquisa você terá a possibilidade de tirar dúvidas ou pedir esclarecimentos. Para isso, entre em contato com os responsáveis pela pesquisa ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita prestada pela CEIP vinculada ao Curso de Psicologia da UFSM, basta entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar da pesquisa. Os dados coletados serão armazenados em arquivo digital sob guarda dos pesquisadores responsáveis por um período de 05 anos após o término. Estas informações serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação de voluntários/as, sendo assegurado o sigilo. Fica garantida indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

1.1 - Após a leitura deste documento, estou suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste.

Resposta:

Sim, sou docente do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e sou maior de 18 anos.

2 - 1ª Etapa

2.1 - Qual seu nome de nascimento? (nome que consta na sua Certidão de Nascimento e/ou em seu Registro Geral (RG))

Resposta:

2.2 - Você usa nome social? (Nos termos do Decreto nº 8.727/2016 que dispõe sobre o uso de nome social e reconhecimento de identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional)

Resposta:

Não

2.3 - Qual?

Resposta:

Sem resposta

2.4 - Com qual sexo você se identifica?

Resposta:

Feminino

2.5 - Qual?

Resposta:

Sem resposta

2.6 - Qual a sua faixa etária?

Resposta:

de 31 a 40 anos

2.7 - Qual sua formação acadêmica? (Ex. Administração, Direito, Engenharia (especificar), Licenciatura (especificar), Psicologia, etc.)

Resposta:

Letras

2.8 - Qual o nível de formação você possui? (assinale quantas alternativas julgar necessário)

Resposta:

Pós-Graduação - Mestrado

2.9 - Se você assinalou Outro no nível de formação poderia informar qual? Concluído ou em andamento?

Resposta:

Sem resposta

2.10 - Você é docente de qual modalidade da Educação Profissional? (marque somente as alternativas necessárias)

Respostas:

Integrado ; PROEJA

2.11 - Quanto tempo você está na Instituição (CTISM)?

Resposta:

de 6 a 10 anos

2.12 - Qual sua função/cargo profissional?

Resposta:

Docente efetivo

2.13 - Qual?

Resposta:

Sem resposta

2.14 - Você participa de algum Conselho/Colegiado?

Resposta:

Sim

2.15 - Qual?

10/12/2020

Sistema de Questionários Questionário Respondido

Resposta:
CPPD

2.16 - Você já teve contato com estudos de gênero? (Ex. disciplina, formação complementar, eventos, congressos, seminários, cursos, etc.)

Resposta:
Não

2.17 - Qual? Onde?

Resposta:
Sem resposta

2.18 - Você reconhece algum tratamento diferenciado em razão do gênero (por ser mulher ou homem) entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica?

Resposta:
Sim

2.19 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?

Resposta:

Já fui trancada em sala de aula com uma turma por chegar alguns minutos atrasada na última semana de aula do ano. O então diretor, sutilmente me forçou para dentro da sala com sua mão em meu ombro e em seguida bateu a porta com tamanha força que o trinco saltou da fechadura. Todos ficamos pasmados. Tivemos que chamar alguém pela janela para nos destrancar. Por conta disso, na primeira semana de aula do ano letivo seguinte, ele me chamou em seu gabinete e se sentiu no direito de me repreender, em tons autoritários, para que isso não mais se repetisse. Duvido que o tenha feito com outros colegas homens que igualmente se atrasam, não apenas na última semana de aula, por conta de abordagens discentes no corredor, mas no ano inteiro, às vezes nem mesmo comparecendo à sala de aula. Recentemente, fui interrompida grosseiramente em uma reunião online ao tentar me expressar, sendo que em seguida, em total descontrole de voz, o responsável pela reunião encerrou a sessão. Fiquei chocada, pensando se havia falado algo errado. Mas creio que não. Só queria esclarecer questões sobre o andamento das aulas para o 2 semestre de 2020.

2.20 - Seu gênero influencia nas atribuições profissionais como docente? (Ex. ministrar determinadas disciplinas, atividades burocráticas ou de secretariado, projetos, verbas, etc.)

Resposta:
Talvez

2.21 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?

Resposta:
Não me vem nada à mente no momento.

2.22 - Você já sofreu assédio na relação docente-estudante em razão de seu gênero? (Ex. desrespeito, ofensas, piadas, insinuações, provocações, afrontas, intimidação, etc.)

Resposta:
Talvez

2.23 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?

Resposta:

Conforme algumas observações pessoais, ao longo de minha experiência de 10 anos no colégio, me parece que alguns meninos respeitam mais as aulas de professores homens. A questão da figura masculina, em detrimento da feminina, enquanto o portador da verdade e da seriedade (mesmo que esteja de palhaçadas) na transmissão de um saber ainda me parece perceptível em certos casos. Isto é, põe-se mais fé na fala de um homem do que na de uma mulher.

2.24 - Você percebe algum privilégio institucional em razão de seu gênero? (Ex. distribuição de laboratórios e/ou materiais, acesso à espaços, cargo de coordenação, etc.)

Resposta:
Não

2.25 - Se você assinalou "Sim" ou "Talvez" na questão anterior, poderia discorrer a situação e/ou experiência?

Resposta:
Sem resposta

3 - 2ª Etapa**Instruções da Seção**

Introdução: Discorra sobre suas percepções, experiências e aspirações.

3.1 - Como você percebe as relações de gênero entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica do CTISM?**Resposta:**

Percebo essa relação permeada de hipocrisias. Para exemplificar, não me sai da memória, uma tentativa de homenagem pelo dia da Mulher em que os colegas homens, todos em cargos de chefia (sendo que não havia nenhuma mulher em cargo algum na época e acredito que nem agora), a grande maioria de camisa azul, segurando rosas vermelhas, enfileirados no auditório do colégio para nos homenagear, com um discurso aguado aludindo à luta contra as desigualdades.

3.2 - Como você observa "ser homem" ou "ser mulher" em cursos da Educação Profissional e Tecnológica que são concebidos como masculinos?**Resposta:**

Percebo que por ser mulher, em um ambiente predominantemente masculino, muitas vezes não somos levadas a sério. Já ouvi inclusive piadinhas machistas menosprezando a ação feminina. Frases pejorativas nos classificando como "as mulherzinhas", "tudo puta", etc.

3.3 - Você identifica alguma diferença (ou desigualdade) na sua profissão em razão do seu gênero? Se sim, quais?**Resposta:**

Sim. A mais gritante reside no fato de não termos poder decisório em setor algum do colégio. Somos sempre minoria em colegiados e coordenações (quando há alguma representante). Quando estamos envolvida em algo do tipo, geralmente, somos suplente. Frequentemente, nos permitem espaço naquilo que "não querem" ou "não gostam de assumir", como assuntos relativos a rotina de alunos de cursos integrados diurno e PROEJA.

3.4 - Você já teve alguma aspiração profissional que não se concretizou, ou que demorou para ocorrer, em razão de você ser mulher ou ser homem? Comente.**Resposta:**

Por enquanto, não. Pra falar a verdade nem me animo a aspirar algo inerente ao ambiente do colégio. Desânimo, neste sentido, é a palavra.

3.5 - Você conhece e sabe indicar alguma(s) mulher(es) com atuação importante e/ou significativa para Educação Profissional do CTISM? Mulheres que ocupam/ocuparam ambientes predominantemente masculinos e no exercício da profissão superaram as desigualdades entre gêneros. Se sim, quais?**Resposta:**

No momento, não. Na grande maioria, sempre são os homens que assumem cargos de chefia e/ou coordenação.